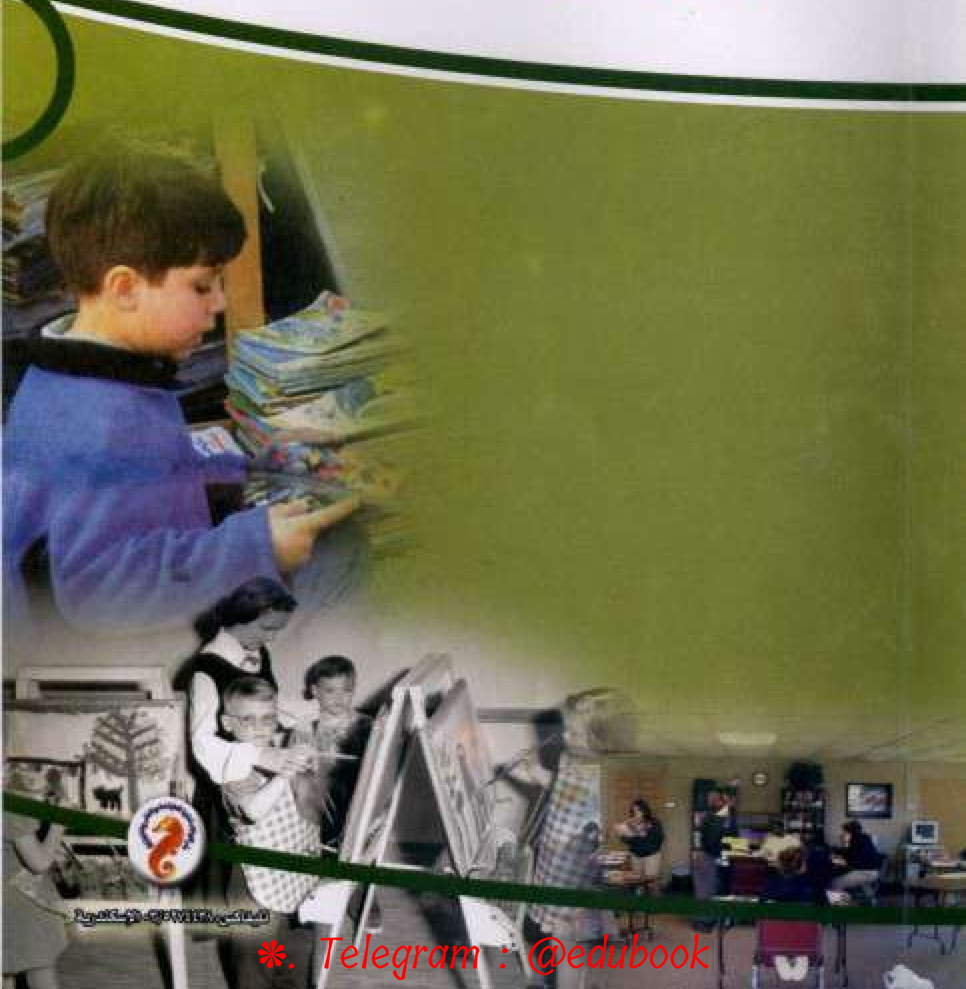
التعليم الاساسى

(الفلسفة ، الأهداف)

د. شبل بدران

أ. أحمد سعيد



التعليم الأساسي

(الفلسفة – الأهداف)

الأستاذ الدكتور
شبل بدران
أستاذ أصول التربية
وعميد كلية التربية – جامعة الإسكندرية

أستاذ
أحمد سعيد
باحث تربوى

الطبعة الأولى
٢٠٠٧م

الناشر
دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر
تليفاكس : ٥٢٧٤٤٣٨ – الإسكندرية


mohamed khatab

لقد فتحوا لنا المدارس ..

لكى يعلموننا كيف نقول نعم : بلغتهم

(الطيب صالح — موسم الهجرة للشمال)

".. إن الحقيقة الاجتماعية لم توجد بالصدفة، بل وجدت كنتيجة لجهود الإنسان، كذلك فإن عملية التغيير لا تتم بالصدفة، بل تتم لجهود الإنسان، وإذا كان الرجال هم الذين يحدثون التغيير فى الحقائق الاجتماعية، فإن تلك الحقائق تصبح بالضرورة عملاً تاريخياً من صنع الرجال ..".

(باولو فريرى، ١٩٨٢، ص٣٠)

"لا ينبغى أن ننتظر تعليماً صحيحاً منتجاً من جامعة لا يتمتع رجالها بالاستقلال والحرية.."

(طه حسين)

https://t.me/kotokhatab

https://t.me/kotokhatab

https://t.me/kotokhatab

بدلاً من المقدمة

يحتل التعليم الأساسي وتحديداً المرحلة الأولى منه، وهي مرحلة التعليم الابتدائي أهمية كبرى في حياة المجتمعات المعاصرة، حيث يعد التعليم الابتدائي البوتقه التي ينصهر فيها المتعلم في معرفة المبادئ الأساسية للمعرفة، من معرفة اللغة الوطنية الأم، والعلوم والرياضيات، وبعض المعارف الانسانية في مجال الاجتماعيات، هذا إلى جانب اجادة القراءة والكتابة والفهم، والفهم الذي نقصده هنا هو تكوين ملكة الادراك العام للطفل في المرحلة العمرية من سن ٦ إلى سن ١٢ سنة. حيث تشغل تلك المرحلة البنية الصالحة للتكوين والتشكيل العقلي والوجداني والسلوكي للأطفال.

ومن هنا تأتي أهمية هذا الكتاب الذي يناقش بفكر نقدي التعليم الأساسي، فلسفته وأهدافه وسياساته وفي القلب منه التعليم الابتدائي الذي ينحصر في الست سنوات الأولى من التعليم الأساسي والذي درج علماء التربية على تسمية ذلك بالحلقة الأولى من التعليم الاساسي على اعتبار التعليم الاساسي يشمل التعليم الابتدائي والاعدادي، أي مرحلة العمر من ٦–١٥ سنة وهي تلك المرحلة العمرية التي تشكل الوعي والمواطنه والمعرفة الأولية للأطفال.

والكتاب الذي بين يديك أيها القارئ الكريم يحوي سبعة فصول أساسية، كتب الأستاذ الدكتور شبل بدران الفصول الأربعة الأولى، وكتب الأستاذ أحمد سعيد الفصول الثلاثة (الخامس، والسادس، والسابع) وهي مستخلصة من رسالته للماجستير ولقد حرصت على أن يساهم بها في هذا الكتاب إيماناً مني بحق الأجيال الجديدة من المساهمة والمشاركة في نشر المعرفة وكذلك في دفع جيل الشباب من الباحثين إلى تحمل المسئولية في نشر المعرفة التربوية في الدراسات والكتب التي تنشر وتتاح أمام القراء والمهتمين بالشأن التربوي والتعليمي.

وفصول الكتاب السبعة، تنطلق من مبدأ رئيسي وهو أن مرحلة التعليم الأساسي بحلقتيه الأولى والثانية هي العماد الرئيسي في تكوين وتربية الأجيال في أي مجتمع من المجتمعات المعاصرة. من هنا فإن الفصل الأول يعالج ويناقش فلسفة النظام التعليمي بشكل عام وعلاقته ببقية النظم المجتمعية الأخرى. والفصل الثاني ينطلق في مناقشة ودراسة فلسفة التعليم الابتدائي تحديداً قبل طرح مفهوم التعليم الاساسي على ساحة الفكر التربوي منذ أكثر من ربع قرن من الزمان. حيث تعد المدرسة الابتدائية هي بداية التواصل المعرفي والثقافي للأطفال بالعالم.

أما الفصل الثالث فيناقش وظائف التعليم الابتدائى الأساسية والمناط به تحقيقها وتكريسها فى أذهان الأطفال والمجتمع.

أما الفصل الرابع فيناقش مفهوم التعليم الالزامي وأهميته، حيث يعد الالزام ضرورة للفرد والمجتمع، وتقع المسئولية بالدرجة الأولى على المجتمع فى توفير التعليم دون أية عوائق مادية أو جنسية أو عرقية أو دينية أو طبقية تحول دون وصول هذا الحق إلى الأطفال بصرف النظر عن وضعهم ومكانتهم الاجتماعية، وعلى الجانب الأخر يلتزم الفرد – الأسرة – بأن يواصل الأطفال تلقى العلم والمعرفة فى المدرسة الالزامية.

ثم ينتقل الكتاب إلى دراسة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي فيعالج الفصل الخامس فلسفة التعليم الأساسي كمفهوم جديد على الفكر والممارسة التربوية فى المجتمع المعاصر والبواكير الأولى لهذا الفكر والتى ظهرت فى القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ بضم مرحلة التعليم الابتدائى مع التعليم الاعدادى فى مرحلة واحدة أطلق عليها مرحلة التعليم الأساسي.

وفى الفصل السادس نناقش ادارة وتنظيم التعليم الاساسي وذلك انطلاقاً من أن ضم المرحلتين فى مرحلة واحدة يغير الفلسفة والهدف وكذلك يغير فى الادارة والتنظيم مما يستلزم منا السعى والبحث حول مفاهيم الادارة والتنظيم فى التعليم الاساسى وفق المفهوم الجديد.

ونختم الكتاب بفصل سابع حول دراسة مقارنة للاتجاهات العالمية المعاصرة فى ادارة مدرسة التعليم الأساسى لأننا لانستطيع أن نفهم ما نقول وما نفعل إلا فى ضوء مايقول الآخرون ويفعلون، ومن هنا فإن المقارنة لابد أن يتوافر لها عناصر أساسية فى مقارنة الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتعليمية لكل النظم التى نقوم بدراستها لكى نتعرف على صحة ما نتبع من إدارة وتنظيم لتعليمنا الأساسي.

وأخيراً نأمل أن يكون هذا الكتاب مساهمة متواضعة فى سد الفراغ فى المكتبة التربوية العربية ويحقق إحتياجات ومطالب المنشغلين بالشأن التربوى والتعليمي ويقدم إسهاماً للطلاب والساعين إلى المعرفة التربوية الحقيقية.

والله من وراء القصد...

د. شبل بدران
أ. أحمد سعيد

الفصل الأول

فلسفة النظام التعليمى

الفصل الأول

فلسفة النظام التعليمى

أولاً: الماهية :

هناك تساؤلات عديدة ومتباينة، تدور كلها حول ماهية فلسفة التربيه وكذلك فلسفة التعليم، وتظل هذه التساؤلات مطروحه على صعيد العمل التربوى والفكرى طالما هناك نفر من المهتمين بها وبقضاياها يتساءلون فى ولع عن ماهيتها وأهميتها وضرورتها. أهى مجموعة من المبادئ التربويه التى يمكن للمربى أن يسترشد بها فى الممارسات المهنيه؟ أهى بحث عن أرض مشتركه بين التربية والفلسفة؟ أهى دراسة لمشكلات التربية تكون فيها المشكلة التربويه محوراً نجمع له من مجالات العلم والمعرفه، ونقدم من قضايا الفلسفه ما يساعد على الدراسة بشكل فيه إحاطة وعمق؟ هذه الاتجاهات الأربعة ينعكس الأخذ بأى منها على تشكيل «فلسفة التربية»، وتحديد محتواها. وبسبب ذلك يعود التباين فى عرض ومحتوى هذا المجال من اهتمامات التربية، ذلك بين مجتمع وآخر، أو حتى داخل المجتمع الواحد.

وعادة مايتم إملاء محتوى تلك الفلسفة التربوية من قبل نظم الحكم الشمولى، والتى لاتؤمن بتعدد الأفكار والاتجاهات والرؤى، حيث يسود تلك الفلسفه أيديولوجيه النظام السياسى وبنيته الفكرية، ومن هنا فإننا نؤكد على أن تشكيل عقول البشر على شكل واحد أمر بعيد عن إمكانات البشر، والذين يؤمنون بالأديان السماوية يعرفون أنه لم يستطع رسول مؤيد بمعجزة من السماء أن يجمع الناس على دين واحد، ولم يستطع أى رسول أن يصب عقل أتباعه فى قالب واحد: أنهم عادة يؤمنون بتعليم الدين ولكنهم يختلفون فى فهم نصوصه، وينتهى أمرهم الى الإنقسام فرقا ومذاهب(١).

وهكذا يتضح لنا أن الذين يملون على الشعوب نظريتهم فى الحكم دون إعطاء هذه الشعوب حق النظر فيها ونقدها بالقبول أو الرفض، ثم يحاولون أن يحددوا مسارات تفكير الناس ويتحكموا فيها لايمكنهم - مهما استعملوا من الوسائل - أن يجعلوا من الناس نماذج متطابقة أو يجمعوهم على الايمان برأى واحد وحيد. قد يستطيع هؤلاء الذين فرضوا وصايتهم وتسلطوا على الشعوب أن يجعلوا الشعوب تنقاد وتمتثل لفتره قد تطول أحياناً ولكنهم لن يستطيعوا أن يجعلوا الناس مؤمنين بالنظام وبأهدافه. يفعل الناس مايريده المتسلطون من رهبة وخوف لاعن رغبة ويستمر جو الإرهاب طالما كانت هناك ديكتاتوريه مستبده. ولاينتهى هذا الجو - مهما كانت

سياسة النظام – إلابالقضاء على هذا النظام(٢). وكما علمنا التاريخ طوال رحلة البشرية الطويلة، أن النظم الفاشية والديكتاتورية تنتهى نهاية مأساوية، فأين نظام موسيلنى، ونظام هتلر ونظام فرانكو، وهيلاسيلاسى، وشاوسسكو وغيرهم كثير أنهم ذهبوا، وبقيت شعوبهم وستظل.

وحينما نتحدث عن فلسفة التربية، أى فلسفة تربية فنحن لانقصد المحتوى العلمى والأكاديمى، ولكن نقصد بذلك العوامل والظروف التى شكلت أهداف النظام التعليمى والأسس التى قام عليها، والظروف التى شكلت محتواه وحددت ما يتصل به من تنظيمات وإجراءات إدارية. وهذا الذى نعنيه، هو مايسمى «فلسفة النظام التعليمى».

ومن هنا نجد أن فلسفة النظام التعليمى أوسع بكثير من النظريات التربوية السائدة أو من الفلسفة التى قد يتبناها مجتمع ما أو تفرضها سلطة ما. فالنظام التعليمى لأى بلد يأخذ فى اعتباره أربعة متغيرات أساسية:

أ– طبيعة المجتمع.

ب– التقاليد التربوية والثقافية السائدة فى المجتمع.

جـ– ما نعرفه عن الطبيعة البشرية.

د– ما نأخذ به من مفاهيم العملية التربويه.

كل هذه جوانب نسترشد بها فى وضع أهداف النظام التعليمى وفى تقسيم مراحله ورسم تفريعاته. وعند تنظيم التعليم قد تكون هناك ظروف تجلعنا نتبنى إجراءات يمتد الأخذ بها لفترات طويلة إلى حد أن تأخذ شكل التقاليد، ويصير التحول عنها أمراً صعباً. فغالبية الدول العربية الخليجية المنتجة للنفط تشجع الطلاب على الإلتحاق بمعاهد التعليم عن طريق تقديم منح مالية مجزية للغاية وذلك لأن إقبال الناس هناك على التعليم لم يكن مرغوباً لأسباب إجتماعية وثقافية – وقد ألف الناس فى هذه الدول هذا الإجراء إلى حد أنهم يعتبرونه حقاً للطالب بصرف النظر عن وسطه الاجتماعى أو ظروفه المادية، كما يعود ذلك إلى إعتقاد الغالبية أن ذلك يعد مشاركة فى الثروة وحقوق يجب على الدولة أن توفرها لهم.

ثانياً: الاطر العامه للنظام:

هناك مجموعه من القضايا الهامة والحيوية فى النظم التعليمية الحديثة، وهذه

القضايا لاترتبط بحدود مكانية أو زمانية، وهى حقائق بديهية يعتبر الإلمام بها من الأوليات بالنسبة للمشتغلين بالعلوم التربوية والنفسية، سواء أكانوا منظرين أو ممارسين. وهذه القضايا هى(٣):

١- يرتبط وجود «نظام تربوى» بوجود حلقات أو مراحل تعليميه تربطها علاقات متبادلة وواضحة. وحيث أن الأفراد يختلفون فى إمكاناتهم وقدراتهم واستعداداتهم فإنه من المنطقى أن نتوقع اختلافاً فى نوعية التعليم المناسب لهم، وفى المدة التى يمكن أن يقضوها فيه. أى أن النظام التعليمى يستجيب للامكانات والقدرات البشرية المتنوعة، وهو يحمل عدة تفرعات تختلف فى طولها وفى محتواها.

٢- ينطلق النظام التعليمى الحديث بجميع تفرعاته من بداية واحدة، فهو يبدأ باستيعاب جميع الناشئين ووضعهم تحت ظروف موحدة لعدة سنوات يحدث بعدها التفريع. وتختلف الدول ذات النظم المتطوره فى طول فترة الاستيعاب الشامل وعدد السنوات التى يستغرقها ومن نماذج التفريع بعد فترة قصيرة ما هو متبع فى المانيا الإتحادية من إنتقاء بعض التلاميذ الذين أكملوا الصف الرابع الابتدائى - أى حوالى سن العاشرة - كى يتابعوا الدراسة فى المدرسة الثانوية الأكاديمية. وأطول من ذلك مايحدث فى انجلترا من انتقاء وتفريع بعد إكمال المرحلة الابتدائية أى حوالى الحادية عشرة من العمر. ثم أكثر من ذلك إمتداداً لما يحدث فى الاتحاد السوفيتى - سابقا - من جعل فترة الاستيعاب الشامل لتلاميذ ممتدة حتى نهاية المرحلة المتوسطة أى حوالى سن الخامسه عشرة. وهكذا نرى الاختلاف والتباين فى القاعدة الموحدة أو الجذع المشترك للنظام التعليمى فى بعض الدول حسب اختلاف المنطلقات الأيديولوجية وتوجهات النظام السياسى.

٣- والمفروض فى مدخل النظام التعليمى - وهو الصف الأول الابتدائى - أن يكون من السعه بحيث يستوعب كل الأطفال العاديين الذين يبلغون سن الإلتحاق بالمدرسة. والمفروض كذلك أن يكون هناك حد أدنى من السنوات التى يقضيها الطفل فى التعليم إجبارياً قبل خروجه لمعترك الحياة. وقد حدث اتفاق عالمى على أن هذا حق من حقوق الإنسان، ولكن الواقع لم يساعد معظم دول العالم

على أن تفى بهذا الحق. فقلة من الدول الصناعية الغنية هى التى استطاعت أن تبنى قاعدة للنظام التعليمى تستوعب جميع الأطفال الذين يبلغون سن المدرسة.

وهذه الدول المتقدمة صناعياً تختلف فيما بينها من حيث طول فترة الإلزام من الخامسة حتى السادسة عشرة من العمر، ففى الاتحاد السوفيتى – سابقاً – تمتد من السابعة حتى السابعة عشرة من العمر، وفى السويد من السابعة حتى السادسة عشرة، ثم فى الدانمارك من السابعه حتى الرابعة عشرة، ومعنى ذلك أن الدول الصناعية لاتلتزم بنموذج أو بمستوى واحد موحد، ولكنها تتعرف وفقاً لظروفها، وتصورها بنوع التعليم الذى يمثل الحد الأدنى الواجب توفيره لكل مواطن بلغ السن القانونية للتعليم الابتدائى، وذلك ليس فقط وفقاً للقواعد المجتمعية ولكنه تطبيقا للإعلان العالمى لحقوق الانسان.

ومازالت الامكانات المادية الضروريه لبناء قاعدة قوية من تعليم الجماهير على النحو السابق لم تتوفر لغالبية الدول المختلفة حيث نجد أن معظمها مازال يكدح من أجل توفير الضروريات البسيطة، والواقع الفعلى يعلمنا بأن معظم دول العالم المتخلف – الثالث – قد اكتفت برفع شعار الالزام والالتزام بتعليم الأطفال فى سن السادسة لكن بحكم محدودية امكاناتها لم تستطع أن تحول هذا الشعار إلى واقع فعلى. ولكن الأمر الغريب أن بعض الدول العربية الخليجية المنتجة للنفط، ورغم توافر القدرة المادية والامكانات اللامحدودة فى مداخيل النفط لم تستطع أيضا أن تحقق الالزام الكامل ونعتقد أن ذلك ربما يعود إلى غياب القرار السياسى فى حسم تلك القضية حيث أن المال لم يعد هو العائق أمام توفير التعليم للناشئين. والجداول التالية توضح الموقف التعليمى للمرحله الابتدائية فى دول العالم المتقدمه صناعياً والمتخلفة والتابعة.

جدول (١)

معدلات تزايد المسجلين وفقاً للفئة العمرية (٤)

الأقاليم	الفئة العمرية	نسبة التحاق الفئة العمرية في كل مرحلة		
		١٩٦٠	١٩٧٠	١٩٨٠
أمريكا الشمالية	٦ – ١١	١٠٠	١٠٠	١٠٠
	١٢ – ١٧	٩٢	٩٥	٩٦
	١٨ – ٢٣	٢٩	٤٦	٥١
أوربا	٦ – ١١	٨٩	٩٣	٩٤
	١٢ – ١٧	٥٩	٧٠	٧٩
	١٨ – ٢٣	١٢	٢١	٢٩
أفريقيا	٦ – ١١	٣٤	٤٣	٦٣
	١٢ – ١٧	١٦	٢٦	٣٧
	١٨ – ٢٣	٢	٤	٨
جنوب آسيا	٦ – ١١	٤٨	٥٨	٦٦
	١٢ – ١٧	١٩	٢٨	٣٢
	١٨ – ٢٣	٣,٤	٧	٩
أمريكا اللاتينية والكاريبي	٦ – ١١	٥٨	٧٢	٨١
	١٢ – ١٧	٣٨	٥١	٦٤
	١٨ – ٢٣	٦	١١	٢٢

وبقراءة الجدول السابق قراءة سوسيوتربوية نلاحظ أن أمريكا الشمالية يصل عدد المسجلين فيها في فئة العمر من ٦ – ١١ سنة ١٠٠ ٪ خلال الأعوام ٦٠، ٧٠، ١٩٨٠ وذلك يعد إنجازاً إجتماعياً وسياسياً عالياً، حيث أتاحت أمريكا الشمالية مقاعد للدراسة لكل الذين يقعون في فئة العمر تلك، وهي فئة العمر المقابله للمرحلة الابتدائية

أو الإلزامية ونجد أن الوضع فى أوروبا أقل من ذلك حيث وصل عام ١٩٦٠ إلى حوالى ٨٩٪ ثم ارتفع إلى أن وصل الى ٩٣٪، ٩٤٪ للأعوام ١٩٧١، ١٩٨٠ على التوالى.

أما الوضع فى أفريقيا فقد بلغت النسبه لذات الفئة العمرية ٣٤٪، ٤٣٪، ٦٣٪، للأعوام ١٩٦٠، ١٩٧٠، ١٩٨٠ على التوالى وذلك يؤكد أن هناك تزايد وصل إلى الضعف تقريباً خلال عشرين عاماً. أما فى جنوب آسيا فإن الوضع لايختلف كثيراً حيث وصلت النسبة إلى حوالى ٤٨٪، ٥٨٪، ٦٦٪ خلال الأعوام ١٩٦٠، ١٩٧٠، ١٩٨٠ على التوالى.

ولكن الوضع فى أمريكا اللاتينية والكاريبى كان أفضل كثيرا من أفريقيا وجنوب آسيا، حيث بلغت النسبه ٥٨٪، ٧٢٪، ٨١٪ للأعوام ١٩٦٠، ١٩٧٠، ١٩٨٠ على التوالى.

من ذلك يتضح لنا أن الدول الرأسمالية المتقدمة استطاعت أن تتيح التعليم على مستوى المرحلة الأولى للغالبية العظمى من أبنائها وتفاوتت النسبة ما بين أوروبا وآسيا وأفريقيا وأمريكا اللاتينية.

جدول (٢)

التدفق التعليمي فى المرحلة الابتدائية فى الوطن العربى

لعام ١٩٨٨ (٥)

البلد	معدل دخول الابتدائى الظاهر ١٩٨٨	نسبة المقيدين بالابتدائى صافى ١٩٨٨	معدل الرسوب كنسبة مئوية من المقيدين بالمرحلة الابتدائية	اكمل المرحله الابتدائية
قطر	٧٠٪	٩٦٪	٨٪	٩٦٪
الإمارات العربية	١٠٠٪	١٠٠٪	٥٪	٩٤٪
السعودية	٧٣٪	٥٦٪	١٣٪	٨٨٪
سوريا	١٠٠٪	٩٧٪	٧٪	٨٨٪
عمان	٩٥٪	٨٣٪	١١٪	٩١٪
العراق	٩١٪	٨٤٪	١٩٪	٥٨٪
الاردن	---	---	٦٪	٨٤٪
تونس	٩٥٪	٩٥٪	٢١٪	٧٩٪
الجزائر	٩٢٪	٨٨٪	٧٪	٨٨٪
المغرب	٦٤٪	٥٥٪	١٥٪	٦٣٪
مصر	٨٧٪	---	٣٪	٩٥٪
جميع البلدان	٩٤٪	٨٨٪	١٠٪	٧١٪

وبتحليل الجدول السابق و – الخاص – بالتدفق التعليمى فى المرحلة الإبتدائية فى الوطن العربى لعام ١٩٨٨ . نلاحظ أن معدل دخول الطلاب لمرحلة التعليم الابتدائى الظاهر تفاوت تفاوتاً واضحاً، حيث بلغ فى دولة الإمارات العربية ١٠٠٪ وتدنى إلى مستوى ٦٤٪ فى دولة المغرب، ووصل إلى حوالى ٩٥٪ فى كل من عمان وتونس، وكانت النتيجة الإجمالية فى جميع البلدان النامية والتى منها وطننا العربى حوالى ٩٤٪.

في حين أن نسبة المقيدين بالتعليم الإبتدائي – صافي – لنفس العام بلغت أيضا في دولة الإمارات ١٠٠٪ ووصلت الى حدها الأدنى ٥٥٪ في دولة المغرب، ٥٦٪ في المملكة العربية السعودية وهذا الأمر يعد غريباً في بلد تعاني من تخمة في الموارد المالية، وربما تعد من أغنى بلدان الخليج العربي، وربما يعود ذلك إلى إحجام المواطنين على التعليم أو فقد التعليم لبريقه الإجتماعي والإقتصادي والاهتمام بأعمال التجاره والسمسرة والتي تدر ربحاً عالياً لايقارن بالعائد من التعليم.

أما فيما يتعلق بمعدل الرسوب فإننا نجد أن مصر بلغت الحد الأدنى ٣٪ وتصل في تونس إلى حوالي ٢١٪، ١٩٪ في العراق والسعودية ١٣٪. وكانت النسبة الإجمالية في البلدان النامية حوالي ١٠٪.

أما ما يتعلق بالذين أنهوا المرحلة الابتدائية، فقد بلغت نسبتهم ٩٦٪ في قطر مقابل ٥٨٪ في العراق، ٩٥٪ في مصر مقابل ٩٤٪ في الإمارات ثم تراوحت النسبة مابين ٦٣٪، ٩٦٪ في جميع الدول العربية ووصلت النسبة الإجمالية في جميع البلدان النامية حوالي ٧١٪.

في حين أن عدد سنوات التعليم بالنسبة للفرد على مستوى الدولة عام ٢٠٠١ هي كما يلي:

جدول (٣)

يوضح عدد سنوات التعليم بالنسبة للفرد عام ٢٠٠١

البلد	عدد سنوات التعليم
مصر	٥,٠٥
سوريا	٥,٧٤
الصين	٥,٧٤
أمريكا	١٢,٢٥
اليابان	٩,٧٢
انجلترا	٩,٣٥
اسرائيل	٩,٢٣

وبلغت أعداد الطلاب عام ٩٢/٩١ بمراحل التعليم المختلف ١٢ مليوناً ١٢ ألف طالب ارتفعت عام ٢٠٠١/٢٠٠٠ إلى ١٥ مليوناً و ١٨٠ ألف طالب، كما بلغت نسبة الاستيعاب في التعليم العام عام ٩٣/٩٢ ٧٥٪ وصلت في عام ٢٠٠١/٢٠٠٠ إلى ٩١,٩٪.

وانخفضت نسبة التسرب من التعليم الابتدائى عام ٢٠٠٠/٢٠٠١ لتصبح أقل من واحد بالمئة ١٪ ونسبة التسرب من التعليم الاعدادى عام ٩٠/٩١ بلغت ١٠,٨٪ انخفضت عام ٢٠٠٠/٢٠٠١ إلى ٣,١٣٪.

وتستحوذ بعض الدول فى المنطقة (مثل تونس والجزائر والأراضى الفلسطينية) على معدل مرتفع للالتحاق بالمرحلة الابتدائية ما بين (٩٧-٩٨٪) بينما تتخلف عن ذلك دول أخرى (مثل السودان وجيبوتى) أقل من ٦٠٪، وفى العديد من الدول الأقل تقدماً فى المنطقة مازال الفتيات تواجهن مشاكل فى الالتحاق بالمدرسة بل وبإتمام تعليمهن المدرسى أيضاً، بالمقابل فقد زادت إيران نسبة دخول الأطفال فى سن المرحلة الإبتدائية من ٨٥٪ فى عام ١٩٩٠ إلى ٩٧٪ فى عام ٢٠٠٢، وقد زادت نسبة الطلاب الذين يبدأون فى الصف الأول ويستمرون إلى الصف الخامس من ٩٧,١٪ فى عام ١٩٩٠ إلى ٨٩,١٪ فى عام ٢٠٠٢م(٦).

جدول (٤)
نسبة الاستيعاب للمرحلة الابتدائية فى مصر خلال الخطة العشرية (٧)

العام الدراسى	عدد الملزمين بالالف	عدد المقيدين بالصف الاول	نسبة الاستيعاب	الزيادة السنوية
٧٢/ ١٩٧٣	٩٦٩	٧٢٧,٢٧٣	٧٥,١٪	--
٧٣/١٩٧٤	٩٧٦	٥٧٨,٣٢٢	٥٩,٣٪	١٥,٨٪
٧٤/١٩٧٥	٩٨٦	٧٤٦,٥٢٥	٧٥,٧٪	١٦,٤٪
٧٥/١٩٧٦	٩٩٦	٧٥٦,٤٢٦	٧٥,٩٪	٠,٢٪
٧٦/١٩٧٧	١٠٠٦	٧٦٦,٠٠٨	٧٦,١٪	٠,٢٪
٧٧/١٩٧٨	١٠١٦	٧٨٦,٠٠٥	٧٧,٤٪	١,٣٪
٧٨/١٩٧٩	١٠٢٦	٧٩٣,٠٧٢	٧٧,٣٪	٢,١٠٪
٧٩/١٩٨٠	١٠٣٦	٨٢٣,٩١٤	٧٩,٥٪	٢,٢٪
٨٠/١٩٨١	١٠٤٦	٨٦١,١٤١	٨٢,٣٪	٢,٨٪

ولو حاولنا أن نضيق النظرة قليلاً من الموقف العالمى إلى الموقف العربى، فالموقف المصرى، ويوضح لنا الجدول السابق والخاص بنسب الاستيعاب فى مصر خلال الخطة العشرية للتنمية ١٩٧١/١٩٨١ سنجد الموقف كمايلي:

فيما يتعلق بعدد المقيدين بالصف الأول الابتدائى فى عام ١٩٧٢ وصل إلى حولى ٧٢٧,٢٧٣ ثم ازداد إلى حوالى ٨٦١,١٤١ فى عام ١٩٨١/٨٠، وعبر من ذلك بنسب استيعاب كانت فى عام ١٩٧٣/٧٢ حوالى ٧٥,١ ٪ وصلت إلى حوالى ٧٢,٣ ٪ فى عام ١٩٨١/٨٠، إلا أن الزيادة السنوية تناقصت، حيث بلغت عام ١٩٧٤/٧٣ حوالى ١٥,٨ ٪ وصلت الى ٢,٨ ٪، ومعنى ذلك أن تزايد أعداد المقيدين بالصف الأول الابتدائى لايعنى استيعاب كل الأطفال الذين بلغوا سن الالتحاق بالمرحله الإبتدائية، وهو سن السادسة وذلك على اعتبار أن الخطة كانت تصبح إلى أن يصل معدل الاستيعاب إلى حوالى ١٠٠ ٪ عام ١٩٨١، ولكن لم يصل إلا إلى حوالى ٨٢,٣ ٪. بل الغريب والمدهش أن تلك النسبه لم تتجاوز ٨٦ ٪ لعام ١٩٩٢ . وذلك حسب البيانات الصادره عن وزارة التربية والتعليم والمتضمنه فى كتاب (مبارك والتعليم، نظرة الى المستقبل) وهذه النسبه متفائلة بحكم كونها نسبة رسمية صادرة عن الجهة المناط بها التعليم.

ونورد البيانات التالية التى تصف الوضع الراهن للتعليم الأساسى النظامى كما يلى:

أ- بلغت نسبة القيد الإجمالى فى التعليم الإبتدائى – بمدارس وزارة التربية والتعليم فقط – من الصف الأول إلى الصف الخامس فى العامين الدراسيين ٢٠٠١/٢٠٠٠ و ٢٠٠٢/٢٠٠١ – ٩٨,٣ ٪ و ٩٨,٣٨ ٪ – بينما بلغت نسبة القيد الصافى (باستبعاد صغار السن وكبار السن) ٩١,٤ ٪ و ٩١,٦ ٪، وإذا أضيفت نسبة القيد بالمدارس الابتدائية الأزهرية التى تقدم بـ ٧,٧ ٪ فإن القيد الصافى يزيد فى العامين عن ٩٩ ٪ وهو إنجاز مقدر للسياسة التعليمية فى مصر.

ب- بلغت نسبة القيد الإجمالى فى التعليم الإعدادى من الصف الأول إلى الثالث فى العامين المذكورين ٩٩,٢ ٪ و ٩٩,٣٥ ٪ – بينما بلغت نسبة القيد الصافى ٧٩ ٪ و ٧٨,٢ ٪، وبإضافة المقيدين بالأزهر تصبح نسبة القيد الصافى حوالى ٨٦ ٪.

جـ- بلغت نسبة القيد الإجمالى فى التعليم الأساسى من الصف الأول إلى الصف الثامن فى العامين المذكورين ٩٨,٦٦ ٪ و ٩٨,٧٥ ٪ – بينما بلغت نسبة القيد الصافى ٨٦,٦٨ ٪ و ٨٦,٧٤ ٪، وبإضافة تلاميذ الأزهر تقترب ا نسبة من ٩٥ ٪.

وتتضح البيانات التفصيلية لحالة القيد فى الجدول التالى:

جدول (٥)

يبين الوضع الراهن للقيد الإجمالى والصافى بالتعليم الأساسى فى العامين الدراسيين ٢٠٠٠/٢٠٠١ و ٢٠٠١/٢٠٠٢ موزعاً حسب النوع والحلقة*

العام الدراسى	البيان	النوع / الحلقة	الابتدائى العدد	الابتدائى النسبة %	الإعدادى العدد	الإعدادى النسبة %	جملة مرحلة التعليم الأساسى العدد	جملة مرحلة التعليم الأساسى النسبة %
٢٠٠٠/٢٠٠١	القيد الإجمالى	بنون	٣٧٧٤٠٠٩	١٠٦,٢٢	٢٣٤٦٦٦٦	١٠١,٤	٦١٢,٦٧٥	١٠١,٤
		بنات	٣٣٦٨١١٨	١٠٠,٣٦	٢٠٨١٢٧٨	٩٥,٧	٥٤٤٩٣٩٦	٩٥,٧
		جملة ←	٧١٤٢١٢٧	١٠٣,٣٢	٤٤٢٧٩٤٤	٩٩,٢	١١٥٧٠٠٧١	٩٨,٦٦
	القيد الصافى	بنون	٣٣٦٨١١٨	٩٥,٧٥	١٨٤٢١٩٦	٨٠	٥٣٢٠٧٦٢	٨٨,١٦
		بنات	٣١٦٢٣٧٣	٩١,٥٦	١٦٨٢٣٤٦	٧٧,٩	٤٨٤٤٧١٩	٨٥,١١
		جملة ←	٦٥٣٠٤٩١	٩٦,٧	٣٥٥٤٢٤٢	٧٩	١٠١٦٥٤٨١	٨٦,٦٨
٢٠٠١/٢٠٠٢	القيد الإجمالى	بنون	٣٧٥٨٣٩١	١٠١,٤٥	٢٣١٨٢٤٣	١٠١,٦٨	٦٠٧٦٦٣٤	١٠١,٢
		بنات	٣٣٨٢٩١٢	٩٥,٤	٢٠٧٤٩٦٨	٩٦,٨٧	٥٤٥٧٨٨٠	٩٦,٥
		جملة ←	٧١٤١٣٠٣	٩٨,٣١	٤٣٩٣٢١١	٩٩,٣٥	١١٥٣٤٥١٤	٩٨,٧٥
	القيد الصافى	بنون	٣٤٦٩٣٣٢	٩٧,٩	١٧٩٥٠٧٠	٧٨,٧	٥٢٦٤٤٠٢	٨٧,٦٨
		بنات	٣١٨٢٧٣٠	٩٤,١٤	١٦٦١٨٣٧	٧٧,٦	٤٨٤٤٥٦٧	٨٥,٣٣
		جملة ←	٦٦٥٢٠٦٢	٩١,٥٨	٣٤٥٦٩٠٧	٧٨,٢	١٠١٠٨٩٦٩	٨٦,٥٤

بيانات هذا الجدول مستمدة من:

أ- الاحصاء الاستقرارى للعامين الدراسيين ٢٠٠٠/٢٠٠١ و ٢٠٠١/٢٠٠٢ الذى تصدره الادارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى بوزارة التربية والتعليم بالنسبة لأعداد التلاميذ.

ب- اسقاطات السكان المستقبلية لأغراض التخطيط والتنمية الذى اصدره المركز الديموجرافى بالقاهرة، سبتمبر ٢٠٠٠ لعدد أفراد الفئة العمرية.

يبين الجدول التالى حجم الجهود التى بذلتها الوزارة للارتفاع بمعدلات الاستيعاب الكلى فى المرحلة الابتدائية.

جدول (٦)

معدلات الاستيعاب الكلى بالمرحلة الابتدائية

فى الفترة مابين ١٩٩٢/١٩٩٣ وحتى ٢٠٠٢/٢٠٠٣*

١٩٩٢ / ١٩٩٣			٢٠٠٢ / ٢٠٠٣			معدل الزيادة		
بنون	بنات	جملة	بنون	بنات	جملة	بنون	بنات	جملة
٧٨,٩٨	٧١,٠٧	٧٥,١٢	٩٤,١	٩٥,٥	٩٤,٨	١٥,١٢	٢٤,٤٣	١٩,٦٨

يتضح من الجدول السابق:

- نسبة الاستيعاب فى المرحلة الابتدائية وصلت فى عام ٢٠٠٢/٢٠٠٣ إلى (٩٤,٨٪).
- وبإضافة نسبة ما استوعبه الأزهر فى العام نفسه، وقدره ٩,٦ ٪ تكون النسبة الإجمالية للاستيعاب الكلى ١٠٤,٤ ٪ ومن ثم فإن معدل الزيادة بلغ ١٩,٦٨ ٪.

٤- قمة النظام التعليمى المتمثلة فى التعليم الجامعى والمعاهد العليا محدودة وضيقة بالنسبة للنظام ككل. وتتفاوت الدول فيما بينها من حيث مدى اتساع الفرص أمام الشباب فى التعليم الجامعى. ولكن الذى نريد أن نؤكده هو أنه لم تستطع أى دولة فى العالم أن تستوعب فى التعليم الجامعى كل الصالحين له والراغبين فيه. ويكفى دليلاً على ذلك أنه مهما بلغت الدولة من توسع فى التعليم الجامعى فإنها لن تستطيع أن تصل فى ذلك إلى قبول كل من يتقدم له ممن تتوفر فيه المؤهلات المطلوبة، كما أنه لم يحدث أن وصلت دولة فى التوسع إلى الحد الذى يمكنها أن تدعى عنده أنها لم تعد تجد مزيداً من القادرين على متابعة التعليم العالى[٨].

٥- وإذا كنا قد أشرنا سابقاً إلى أن قاعدة النظام التعليمى تبدأ بمدخل ينبغى أن يتسع ويستوعب جميع الأطفال الواقعين فى سن السادسة، وإلى أن قمته تضيق بحيث

* بيانات هذا الجدول مستمده من وثيقة مبارك والتعليم: التعليم المصرى فى مجتمع المعرفة، ٢٠٠٣.

لاتتسع لكل المؤهلين لها فإن بين القاعدة والقمة دروباً وتفرعات تختلف من حيث مجالاتها ومحتواها، وتختلف كذلك من حيث قدرتها على استيعاب جماهير طلابية، ثم تختلف من حيث نوعية فرص العمل المتاحة لخريجي كل منها والمستويات – هذه الفرص والتنويعات أو التفرعات التربوية – الموجودة بين قاعدة النظام التعليمي وقمته تختلف من دولة إلى أخرى، وقد تكون الاختلافات فى ذلك بين الدول جوهرية مرتبطة بحاجات نوعية خاصة بكل مجتمع وتعود الاختلافات إلى جذر أساسي هو الاختلاف الأيديولوچي والفكرى للنظام السياسي. فإذا كان ذلك يتوقف بدرجة أو بأخرى إلى الامكانات الماديه، فإنه يتوقف وبشكل واضح على الإرادة السياسية وتوجهات النظام السياسى، ومدى تعبيره عن مصالح الغالبيه من الجماهير(٩).

٦- هناك مفاهيم شائعة حول وظائف المراحل التعليمية المختلفة فنحن حين نتغاضى عن الطابع القومي وعن الأهداف التربوية النوعية لكل دولة يمكننا أن ننظر نظرة تعميمية إلى الجانب الوظيفي للمراحل التعليمية.

فالمرحله الابتدائية وظيفتها الإمداد بالحد الأدنى الضرورى من القراءة والكتابة والحساب والتربيه العامة، والمرحله الثانوية تعد ذوى الكفاءة المتوسطة لمزاولة الأعمال والوظائف الصغيرة، وتهيئ ذوى الاستعدادات المناسبة من التلاميذ لمتابعة التعليم فى الجماعات والمعاهد العليا، أما التعليم الجامعى فمفروض فيه تخريج المهنين، والباحثين، والقادة فى ميادين المعرفه والثقافة(١٠).

على أن تلك التعميمات وهذه التسمية الموحدة لاتعني تساوياً فى مستويات العاملين أو فى الكفاءة الإنتاجية للمؤسسات التربوية والتعليمية ذات الرتبة الواحدة فى مختلف الدول. وربما يكون التفاوت بين الدول الصناعية فى هذه بسيطاً أو غير ظاهر، ولكن الفرق فى المستويات وفى المحتويات بين الدول المتقدمة صناعياً والدول المتخلفة واضح بل ضخم(١١). والذين يقارنون بين مايحدث ويتم فى الدول الرأسمالية المتقدمه صناعياً ثم يقارنون بينه وبين مايتم ويجرى فى الدول الرأسمالية المختلفة والتابعة يصابون بالألم والحسرة أو بمايشبه خيبة الأمل. حيث قامت حكومات الدول المتخلفة والمستشارين التربويين والقائمين على تدريب شئون التربية بمحاولة استيراد واستقدام النموذج التربوى الغربى، والذى وجد فى تلك الدول نتيجة لحركة صراع اجتماعى وسياسي وثقافى، وأصبح كائناً بوصفه تعبير عن قيم وثقافة وتطور تلك المجتمعات، وأن استيراده إلى مجتمعات مغايرة سياسياً وثقافياً واقتصادياً يعد نوع من

محاولة زراعة عضو تربوى فى تربة غير ملائمة للاختلافات الثقافية والاجتماعية.
ومن هنا فإننا نؤكد أن غالبية النظم التعليمية العربية والشائعة فى البلدان المتخلفة هى صيغ ونماذج مشوهة للصيغ الأصلية فى بلدان المركز – الدول الرأسمالية المتقدمة صناعياً – والأمر المضحك والمبكى فى ذات الوقت أن كثيراً من مفاهيم وأطروحات التربية فى نظم التعليم العربية قد أقلعت عنها النظم التعليمية فى الدول الصناعية أو على الأقل هى محل نقد وتجديد، ونجد فى نظمنا العربية التمسك بها وكأنها أمور ثابتة ويقينية فى حين أنها فى محل مراجعة ونقد فى موطنها الاصلى.

ثالثاً: الطلب على التعليم:

مع التطور الاقتصادى يكثر النقاش على مدى الطلب على التعليم، وعما إذا كانت فرص العمل المتزايدة تؤدى إلى انخفاض الطلب على التعليم، أو أن التطور والتنمية الاقتصادية يفرزان احتياجات ذات نمط جديد، وبالنتيجة طلب بعض أنماط أو مخرجات النظام التعليمى، كما يثار التساؤل عما إذا كان المردود المادى نتيجة الالتحاق بفرص العمل، وترك النظام التعليمى أعلى من المردود المتأتى نتيجة إكمال التعليم، والاستمرار فى النظام التعليمى، والالتحاق بسوق العمل فيما بعد. بطبيعة الحال مثل هذه النقاشات لاتقتصر تبعاتها على النظام التعليمى، بل تمتد لتشمل موضوع العرض من القوى العاملة. فمن جهة يمكن القول أن نسب الالتحاق العالية بالنظام التعليمى تؤدى إلى تأجيل تدفق العمالة نحو سوق العمل، وحسب سنوات الدراسة، مستوجباً أخذ هذا الأمر بعين الاعتبار، عند التخطيط للعرض من القوى العاملة، وإجراء الاحتساب لذلك. ومن جهة أخرى فإن هذا التدفق عندما يحصل، فانه لن يكون فقط عرضاً من قوى عاملة متعلمة، بل متحيزاً وكما يلونه النظام التعليمى، مستوجباً وجود تجاوب بين متطلبات سوق العمل من العمالة المتعلمة وما يوفره النظام التعليمى من اختصاصات وأنماط تعليمية.

برغم التذبذب الحاصل على الناتج المحلى الاجمالى المتحقق للأقطار العربية خلال الأعوام ١٩٧٨ – ١٩٨٣، فقد ارتفع الاجمالى من ٢٤٥١٣٤ مليون دولار الى ٣٩٥٦٤٢ مليون دولار (بسعر السوق ولغرض مقارنة التطور فى هذا المجال مع مؤشرات التطور لنصيب الفرد من الناتج، والتطور فى أعداد الدلبة والسكان يبين الجدول رقم (٤) والشكل رقم (١) الأرقام القياسية لتطور هذه المؤشرات خلال الأعوام ١٩٧٨ – ١٩٨٣.

جدول (٧)

الأرقام القياسية لتطور الناتج المحلى الاجمالى، ومتوسط نصيب الفرد منه (بالأسعار الجارية) وأعداد الطلبة والسكان فى الأقطار العربية خلال الأعوام ١٩٧٨ – ١٩٨٣

(١٩٧٨ = ١٠٠)[١١]

السنة	الطلبة	السكان	الناتج المحلى الاجمالى	متوسط نصيب الفرد
١٩٧٨	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠
١٩٧٩	١٠٧,١	١٠٣,٣	١٢١,٥	١١٧,٦
١٩٨٠	١١٢,٩٠	١٠٦,٥	١٦٦,٨	١٥٦,٦
١٩٨١	١١٨,٠	١١٠,٥	١٣٦,٠	١٢٣,١
١٩٨٢	١٢٣,٦	١١٤,٤	١٧٦,٨	١٥٤,٥
١٩٨٣	١٣١,٢	١١٥,٧	١٦١,٤	١٣٩,٥

والتى تبين أن التطور فى المؤشرات الاقتصادية قد صاحبها تطور فى الطلب على التعليم (وكما هو مؤشر فى الأرقام القياسية لأعداد الطلبة الموجودين فى النظام التعليمى) . إلا أن التطور فى الطلب على التعليم كان أقل حدة فى اتجاهه التصاعدى من مؤشرى الناتج المحلى الاجمالى، ومتوسط نصيب الفرد منه، وأعلى من الأرقام القياسية للزيادة فى أعداد السكان. فقد ارتفع الرقم القياسى من ١٠٠ لعام ١٩٧٨ إلى ١٣١,٢ للطلبة، ١١٥,٧ للسكان، ١٦١,٤ للناتج المحلى الاجمالى، و١٣٩,٥ لمتوسط نصيب الفرد من الناتج.

الشكل رقم (١)

الأرقام القياسية لتطور الناتج المحلى الاجمالى، متوسط الفرد منه (بالأسعار الجارية) وأعداد الطلبه والسكان في الأقطار العربية خلال الأعوام ١٩٧٨ – ١٩٨٣ (١٩٧٨ = ١٠٠)



وقد زادت نسبة الانفاق العام على التعليم فى الفترة من ٩٧/٩٥ ويوضح الجدول التالي ما يلي:

جدول (٨)

نسبة الانفاق العام على التعليم فى الفترة من ٩٧/٩٥

الدولة	كنسبة من الناتج القومى ١٩٩٧/٩٥	كنسبة إجمالية من الانفاق الحكومى ١٩٩٧/٩٥
أمريكا	٥,٤٪	١٤,٤٪
اليابان	٣,٦٪	٩,٩٪
انجلترا	٥,٣٪	١١,٦٪
اسرائيل	٧,٦٪	١٢,٣٪
مصر	٤,٨٪	١٤,٩٪
تونس	٧,٧٪	١٩,٩٪

ووجد أيضاً أن الانفاق على الطالب فى التعليم الأساسى ١٩٩٦ بالدولار الأمريكى قد تفاوت من دولة لأخرى وتبعاً لمجموعة من الظروف والعوامل المتعلقة بتلك الدول تتضح من خلال الجدول التالي:

جدول (٩)

الأنفاق على الطالب فى التعليم الأساسي عام ١٩٩٦ بالدولار

الدولة	الانفاق على الطالب
أمريكا	٤٧٦٣,٤
اليابان	٦٩٥٩,٨
انجلترا	٤٢٠٣,٢
اسرائيل	٢٦٩٧٩
مصر	١٢٩,٦
السعودية	١٣٣٧,٦
تونس	٢٨٩,٥
الكويت	٢٤٣٤,٦

وفى الوقت ذاته لامبرر لاستنتاج أن العلاقة بين المؤشرات سببية أو متساوية، إلا أنه يمكن الاستنتاج أن الارتفاع فى الطلب على التعليم كان مصاحباً للإرتفاع فى المؤشرات الاقتصادية، وإن كان يفترض ألاتقل وتأثر النمو فى أعداد الطلبة عن النمو فى السكان والتعويض عن القصور التاريخى فى توسيع النظام التعليمى وتطويره.

رغم وضوح المؤشرات أعلاه (معدلات النمو السنوية المركبة والأرقام القياسية) فى بيان مدى الطلب على التعليم إلا أنه يبقى من المهم تفصيل هذا الموضوع من خلال مؤشرات المراحل التعليمية المختلفة، للوصول إلى استنتاجات أكثر دقة، عن العلاقة بين النظام التعليمى، وتخطيط القوى العاملة.

يعتبر الهدر المدرسى (الرسوب والتسرب نتيجة الإنقطاع عن الدراسة) من المسائل المركزية فى تخطيط النظام التعليمى، والقوى العاملة. فمن جهة يمكن اعتبار الهدر المدرسى أحد المتغيرات الأساسية فى عمليات قياس كفاءة النظم التعليمية، ومدى فاعليته، فى تحجيم الهدر فى الطاقات البشرية، المتأتى من رسوب الطلبة، أو تسريبهم الى خارج النظام التعليمى، خلال العام الدراسى. لذا فإن جميع النظم التعليمية تستهدف تحسين العملية التربوية وتطويرها، بما يضمن تخفيض معدلات الرسوب والتسرب، وتحقيق استثمار أفضل للطاقات البشرية. وبطبيعة الحال فان التخفيض الجذرى لمعدلات الهدر يتطلب توفيراً وتطويراً أغلب، ان لم نقل جميع المستلزمات التربوية، من المدرس الجيد، والادارة الجيدة إلى المناهج المناسبة والبناية الكافية المحتوية على المرافق التربوية الضرورية، وغيرها. وبطبيعة الحال فان التركيز على العوامل التربوية لاينفى إطلاقاً كون الهدر نتيجة لعوامل إضافية اجتماعية واقتصادية. فالقيم العائلية والمجتمعية تجاه التعليم والرسوب، وانخفاض القيمة الاجتماعية للتعليم، ومحدودية الفائدة من التعليم فى تحديد مستوى الدخل أو فى الحصول على فرصة عمل، بل وحتى تخلف الهيكل الاقتصادى، وتوفير فرص عمل للمستويات التعليمية المتدنية، كلها عوامل إضافية (إن وجدت) تساهم فى جعل الهدر مسألة أكثر من تربوية، مما يعنى أن عملية تخفيض الهدر هى فى واقع الأمر اجراءات تستغرق لتنفيذها مدداً طويلة نسبياً ومن جهة أخرى فإن الهدر المدرسى بحد من فاعلية الطلب العالى وتأثيره على التعليم، قدر تعلقه بالعرض من القوى العاملة المتعلمة، وتدفقها إلى سوق العمل. إضافة لكل ذلك فإن الهدر المدرسى يشكل لكلفته المادية العالية، أحد صور عدم كفاءة الاستغلال الأمثل للاستثمارات فى هذا القطاع.

نظراً للتباين فى الواقع التربوى بين الأقطار العربية، فقد تباينت نسب الرسوب المتحققة فى الأقطار العربية. ومن البيانات المتوفرة عن الرسوب فى التعليم الابتدائى

لسبعة عشر قطراً عربياً لسنوات مختلفة (ولكن متقاربة بين الأعوام ١٩٨٢ و ١٩٨٤) يمكن الاستدلال أن المعدل العام للرسوب بلغ بحدود ١١ ٪ وتراوحت النسب بين ٢ ٪ و ٢٣ ٪، علماً بأن تجدر الإشارة إلى أن اختلاف أنظمة الامتحانات لمرحلة التعليم الابتدائى وإلغاء الرسوب لبعض صفوف المرحلة فى بعض الأقطار العربية، يحد من إمكانية المقارنة بين الأقطار العربية فى هذا المجال، غير أن هذا لايمنع من الإشارة إلى أن هذه النسب (فى مثل هذه الحالات) يمكن اعتبارها الحد الأدنى، أو تقديراً واطئاً، عند قياس الكفاءة الفعلية للنظم التعليمية.

أما للمستوى التعليمي الثانى (التعليم الثانوى) فان البيانات المتوفرة عن ١٦ قطراً عربياً ولسنوات متقاربة (كما للمستوى الأول) تبين وجود تباين تراوح بين ٦ ٪، ٣٦ ٪، وكانت نسب الرسوب لتسعة أقطار عربية تتجاوز ١٠ ٪، ويمكن تقدير المعدل العام لنسب الرسوب فى الأقطار العربية لهذه المرحلة التعليمية بحدود ١٥,٥ ٪.

إذا أخذنا بعين الاعتبار أعداد الطلبة الموجودين فى المستويين الأول والثانى فإن مدلولات النسب أعلاه، وحجمها الفعلى يأخذان بعداً لايستهان بخطورته، خاصة إذا تمت مقارنة النسب المتحققة فى الأقطار العربية مع تلك فى الدول المتقدمة لعام ١٩٨٣، إذ بلغت نسب الرسوب فى إيطاليا للمستوى الأول ١ ٪ وللمستوى الثانى ٧ ٪، وفى يوغسلافيا ٢ ٪، و٤ ٪ وألمانيا العربية ٢ ٪، و٤ ٪ (على التوالى). وكما أوضحنا فان ارتفاع نسب الرسوب يؤدى إلى تأخر تدفق مخرجات النظام التعليمي، وبالنتيجة تدنى العرض من القوى العاملة المتعلمة إلى سوق العمل. ففى مصر من مجموع ١٠٠٠ تلميذ وتلميذة التحقوا بالصف الأول الابتدائى عام ١٩٧٠ بلغ عدد التلامذة فى الصف السادس الابتدائى (بعد ست سنوات) ٧٧٩ طالبا وطالبة. ومن مجموع ١٠٠٠ تلميذ وتلميذة التحقوا بالصف الأول عام ١٩٧٩، بلغ عدد التلاميذ فى الصف السادس ٦٤٣، ومؤشرا حجم الرسوب العالى (جدول رقم ٥). أما فى تونس فان المتبقى فى الصف السادس الابتدائى فى فوج عام ١٩٧٠ بعد ست سنوات كان ٥٥٥ تلميذا وتلميذه، ومن فوج ١٩٨٠ كان عدد التلاميذ المتبقي هو ٧٨٠، وفي العراق حصل انخفاض فى نسب الرسوب، مابين الأعوام ١٩٧٠ و ١٩٧٨، حيث بقى من فوج ١٩٧٠ (٦٠٩) تلاميذ وتلميذات، ومن فوج ١٩٧٨ كان عدد التلامذة فى الصف السادس بعد ست سنوات هو ٨٧٢٠ . كما يبين الجدول انخفاض النسب فى كل من الكويت وقطر (وتجدر الاشارة هنا إلى أن التلاميذ الذين لايتمون اكمال دراستهم للمرحلة ضمن المدة النظامية، يتم تخرجهم بمدة أطول، وفقط نسبة ضئيلة منهم تترك النظام التعليمي، نتيجة الرسوب المتكرر، وحسبما تقرره التعليمات الخاصة بكل

قطر) ، أما لو قمنا باستكمال احتساب المتبقى من الأفواج أعلاه بعد إكمالها المرحلة الثانوية والجامعية فان المخرجات النهائية للفوج لن تكون سوى أعداد ضئيلة . إن الاستنتاج الذى يمكننا التوصل إليه فى هذا المجال هو أن حجم الهدر المدرسى ضخم ومكلف مادياً وبشرياً، ومن أنه يؤدى إلى تقليل تأثير الطلب العالى على التعليم وفاعليته، وإلى تأخير تدفق مخرجات التعليم الى سوق العمل ضمن المدد النظامية للمراحل التعليمية .

جدول (١٠)

معدل الاستمرار فى الدراسة فى التعليم الابتدائى للافواج التى بدأت لسنوات مختارة للذكور والاناث فى بعض الاقطار العربية[١٢]

القطر	الأفواج التي بدأت الدراسة في	نسبة الفوج التى بلغت السنة الدراسية					
		١	٢	٣	٤	٥	٦
الجزائر	١٩٧١	١٠٠٠	٩٨١	٩٧٣	٩٢٩	٨٩٧	٦٨٧
	١٩٨٠	١٠٠٠	٩٦٨	٩٥٠	٩١٦	٨٧٦	٧٦٥
مصر	١٩٧٠	١٠٠٠	٩٦٤	٩٣٢	٨٨٣	٨٠٥	٧٧٩
	١٩٧٩	١٠٠٠	٨٦١	٨٦١	٧٢٦	٧٢٦	٦٤٣
الجماهيرية العربية الليبية	١٩٧٠	١٠٠٠	٩٤٩	٩٤٩	٩٤٩	٩٠٧	٨٩٤
	١٩٧٩	١٠٠٠	٩٣٩	٩١٧	٨٩٩	٨٦٥	٨١٧
المغرب	١٩٧٠	١٠٠٠	٨٦٣	٨٢٣	٧٥٣	٦٧٣	–
	١٩٨٠	١٠٠٠	٩١٣	٨٨٤	٨٤٣	٧٩٩	–
السودان	١٩٧٠	١٠٠٠	٩٨١	٩٣٣	٩١٦	٨٩٤	٧٥٠
	١٩٨٠	١٠٠٠	٩٠٣	٨٣٥	٧٧٥	٦٩٠	٦٩٠
تونس	١٩٧٠	١٠٠٠	٩١٥	٨٣٨	٧٦٧	٦٧٥	٥٥٥
	١٩٨٠	١٠٠٠	٩٥٧	٩٣٥	٩٠٨	٨٦٦	٧٨٠
المملكة العربية السعودية	١٩٧٠	١٠٠٠	٩١٨	٩٠٤	٨٨٦	٨٢٥	٧٧٠
	١٩٨٠	١٠٠٠	٩٢٣	٨٩٨	٨٧٣	٨٣٥	٧٩٤
البحرين	١٩٧٢	١٠٠٠	٩٥٦	٩٣٨	٨٩٦	٨٣٠	٧٧٩
	١٩٧٩	١٠٠٠	٩٧٥	٩٧٥	٩٦٢	٩٣٩	٩٠٤
الامارات العربية المتحدة	١٩٧٢	١٠٠٠	٩٢٣	٩١٨	٧٥٠	٧١٣	٧٠٦
	١٩٨٠	١٠٠٠	١٠٠٠	١٠٠٠	١٠٠	٩٨٧	٩٧٠
العراق	١٩٧٠	١٠٠٠	٨٩٣	٨٤٧	٨١١	٧٣٨	٦٠٩
	١٩٧٨	١٠٠٠	٩١٨	٩١٨	٩١١	٨٧٣	٨٧٢
الاردن	١٩٧٠	١٠٠٠	٩٢١	٨٩٦	٨٥٣	٧٨٩	٧١٤
	١٩٨٠	١٠٠٠	١٠٠٠	١٠٠٠	١٠٠٠	٩٩٧	٩٧٠
الكويت	١٩٧٠	١٠٠٠	١٠٠٠	١٠٠٠	٩٨٣	–	–
	١٩٨٠	١٠٠٠	٩٩١	٩٨٤	٩٧٥	–	–
عمان	١٩٧٣	١٠٠٠	٨٧٧	٨٣٣	٧٤٨	٥٨٩	٥٥٠
	١٩٧٧	١٠٠٠	٩١٨	٨٧٦	٨١٥	٦٨١	٦٠١
قطر	١٩٧٠	١٠٠٠	٩٩٠	٩٨٩	٩٨٧	٩٦٤	٩١٩
	١٩٨٠	١٠٠٠	١٠٠٠	١٠٠٠	١٠٠٠	١٠٠٠	٩٩١
الجمهورية العربية السورية	١٩٧٠	١٠٠٠	٩٧٥	٩٥٨	٩٣٥	٨٩١	٨٣٧
	١٩٨٠	١٠٠٠	٩٦٧	٩٥٠	٩٣٢	٩٠٧	٨٦٥

وبذلك بذلت الوزارة جهوداً مضنية فى مواجهة ظاهرة التسرب من التعليم لأنها أحد الوجود السافرة للهدر التربوى من ناحية، فضلاً عن كونها الباب الخلفى لمشكلة الأمية من ناحية أخرى، والجدول التالى يوضح جهود الوزارة فى هذا الشأن.

جدول (١١)

أعداد ونسب المتسربين والمتسربات فى مرحلة التعليم الابتدائى
خلال الفترة من ١٩٩٠/١٩٩١ إلى الفترة ٢٠٠٢/٢٠٠٣م

السنة الدراسية	بنـــون			بنـــات			جملـــة		
	المقيد	التسرب	النسبة ٪	المقيد	التسرب	النسبة ٪	المقيد	التسرب	النسبة ٪
من ٩٠/٩١ إلى ٩١/١٩٩٢م	٣٥٣٢٢١٦	١٠٢٥١٨	٢,٩٠	١٢٦٤٧٠٧	٨٢٢٠٥	٦,٥٠	٤٧٩٦٩٢٣	١٨٤٧٢٣	٣,٨٥
من ٢٠٠١/٢٠٠٢ إلى ٢٠٠٢/٢٠٠٣م	٣٧٥٨٣٩١	٤٢١٥٤	١,١٢	٣٣٨٢٩١٢	١٨٠١١	٠,٥٣	٧١٤١٣٠٣	٦٠١٦٥	٣,٨٥

المصدر: وزارة التربية والتعليم: الادارة العامة للمعلومات ،الحاسب الآلى، إحصائيات التعليم قبل الجامعى لعام ٢٠٠١/٢٠٠٢ .

يتضح من الجدول السابق أن هناك انخفاضاً ملحوظاً فى نسب التسرب فى مرحلة التعليم الابتدائى، حيث:

* انخفضت نسب التسرب فى التعليم الإبتدائى، لتصل إلى أدنى حد لها فى عام ٢٠٠٢/٢٠٠٣م، حيث بلغت ٠,٨٤ ٪ بعد أن كانت ٣,٨٥ ٪ فى عام /١٩٩٢ ١٩٩١م.

* كانت نتيجة الاهتمام المتزايد بتعليم الإناث أن انخفضت نسبة التسرب بينهن فى المرحلة نفسها، لتصل إلى أدنى حد لها، حيث بلغت ٠,٥٣ ٪ فى عام /٢٠٠٣ ٢٠٠٢م، بعد أن كانت ٦,٥ ٪ فى عام ١٩٩١/١٩٩٢م.

المراجع

١- أحمد حسن عبيد، **فلسفة النظام وبنية السياسة التربوية**، (القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٦)، ص١٢.

٢- المرجع السابق، ص١٢.

٣- المرجع السابق، ص ١٥ - ٢٠.

٤- فيليب كومز، **أزمة العالم فى التعليم من منظور الثمانينات**، ترجمة محمد خيرى حربى وآخرون (الرياض، دار المريخ ١٩٨٧)، ص١٣٣.

٥- برنامج الأمم المتحدة الإنمائى، **تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٢**، (بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٢)، ص١٤٥ - ١٥٥.

٦- تقرير اليونيسيف، **وضع أطفال العالم**، المركز الصحفى، عمان، ١٤ ديسمبر ٢٠٠٥م.

٧- المركز القومى للبحوث التربوية، **استيعاب الأطفال الملزمين فى مدارس التعليم الأساسى** (القاهرة، ١٩٨٢)، ص١٠١.

٨- فاخر عاقل، **معالم التربية** (بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨٣)، ص٢٣٣ - ٢٤٠.

٩- المنظمة العربية للتربية والثقافه والعلوم، **التربية وبناء الأمة فى العالم الثالث**، القاهرة، ١٩٧٧)، ص ص ٤٠ - ٥١.

١٠- المنظمه العربية للتربية والثقافة والعلوم، **مشكلات التعليم الابتدائى وانعكاساتها على مشكلة الأمية فى الوطن العربى التقرير النهائى والتوصيات** (القاهرة ١٩٧٣) ،ص ص ٧٧ - ٩٣.

١١- فيليب كومز، مرجع سابق، ص ص ٩٥ - ١٢٩.

١٢- جامعة الدول العربية، **المجموعة الإحصائية لدول الوطن العربى ١٩٧٨ - ١٩٨٣**، العدد ٢ عام ١٩٨٧، ص ٢٥٠.

- UNESCO, Statistical yearbook, (1982, 1948, 1986).

١٣- اليونسكو، مكتب الاحصاء، **تطور الهدر المدرسى فى المرحلة الأولى من التعليم فى العالم مابين عام ١٩٧٠ - ١٩٨٠**، تقرير مقدم إلى المؤتمر الدولى للتربية، الدورة التاسعة والثلاثون ١٦ - ٢٥ أكتوبر، ١٩٨٤، ص ص ٧٠ - ٧٤.

الفصل الثانى

فلسفة التعليم الإبتدائى

الفصل الثاني

فلسفة التعليم الابتدائي

عرف البشر أشكالا عديدة من النشاطات التربوية منذ أن تكونت الجماعات البشريه والإنسانية على هذه الأرض. فكان الصغار يتعلمون من الكبار بالتقليد وبالمحاكاة وبالممارسة العمليه قواعد السلوك والقيم والمعارف والمهارات التى كانت تعتبر من قبل الجماعة أموراً هامة وضرورية فى تنشئة صغارها ليصبحوا أعضاء صالحين ونافعين فيها. وعندما تطورت الحياه الإنسانية وتعقدت أكثر، وظهرت الحاجة إلى تعلم مهارات حرفية ويدوية أرفع مستوى، كان تعلمها يتم عن طريق التلمذة العمليه اللانظاميه، واستمر هذا شأن التربية من حيث البساطة والتلقائية والإندماج بفعاليات الحياة اليومية حقبة طويلة من تاريخ البشر عموماً.

ثم تعقدت الحياة الإنسانية أكثر، وزادت مطالبها وتراكمت المعارف وتنوعت المهارات، فى حين انشغل الكبار بمسؤوليات الحياة المتشعبة، ومع اكتشاف الإنسان للكهرباء وانتقاله من حالة مجتمعية بسيطة إلي حالة أكثر تعقيداً تطورت الصناعة والزراعة والفنون بمجملها، وأصبح هناك احتياج مجتمعى إلى مؤسسة تربوية تعليمية تعد النشئ وتؤهلهم وتدربهم على القيام بالوظائف الجديدة التى تختلف فى الواقع الجديد، وذلك نظراً لأن الطبقة الأرستقراطية لم تكن مستعدة لكى تدفع بأبنائها لكى يتعلموا الحرف والمهارات، لأنها قصرت تعليمهم على التعليم النظرى، ولم تكن مؤهلة أو مستعدة لكى يتولى أبناؤها القيام بعبء التطور الصناعى والزراعى الذى تم فى أعقاب الثورة الصناعية فى انجلترا والثورة الفرنسية – الإجتماعية، السياسية – فى فرنسا.

من هنا نشأت الحاجة إلى وجود مدرسة يوكل إليها مهمة التعليم والتدريب، فوجدت المدرسة الابتدائية – الأولية – بمعلميها المتفرغين لهذه العملية. كما خصص لها إداريون يشرفون عليها وعاملون آخرون يتولون تسيير أمورها، وصارت المدرسة بالقائمين عليها والعاملين فيها، تمارس واجباتها وفق شروط محددة وقوالب معينة، تحكمها ضوابط وقوانين خاصة بها ازدادت تفصيلاً وتعقيداً على مر العصور.

بذلك فإن نشأة المدرسة النظامية بصورتها التى نعرفها الآن هى نتيجة لتطور الحياة الاقتصادية والإجتماعية والسياسية التى مر بها المجتمع الإنسانى، من الحالة الإقطاعية إلى الحالة الرأسمالية.

أولاً: نشأة المدرسة الابتدائية وتطورها

المدرسة الابتدائية مرحلة أساسية فى تعليم أبناء الشعب غايتها توفير حد أدنى من التربية والتعليم لجميع أبناء الأمة. وقد حددت نظم التعليم الحديثة وظيفة المدرسة الابتدائية والهدف منها: «بأنها تمثل الحد الأدنى من التعليم العام الذى لا غنى عنه لتهيئة الأطفال ليكونوا مواطنين مستنيرين قادرين على أن يضطلعوا بمسئولياتهم الفردية والاجتماعية، وعلى أن يختطوا طريقهم فى الحياة العملية فى المجتمع الذى يعيشون فيه[١].

ونحن هنا نعنى بالمدرسة الابتدائية ذلك النوع من التعليم النظامى الذى يأخذ مكانة بصفة أصلية فى أول السلم التعليمى، والذى يلتحق به الصغار من طفولتهم المتوسطة (سن السادسة) إلى ما حول سن المراهقة (سن الثانية عشرة) بقصد تحصيل بعض المعارف والمهارات الأساسية والعلوم الضرورية. وقد اشتهر من بين ما يحصله الأطفال فى هذه المرحلة على المستوى العالمى المواد الدراسية الأساسية الثلاث: القراءة والكتابة ومبادئ الحساب وتمتد تسمية المدرسة الابتدائية إلى كل مدرسة تتسم بما قدمته من صفات وتضطلع بما ذكرنا من وظائف، سواء أكانت تحمل اسم المدرسة الابتدائية أم كان لها اسم آخر[٢].

والمدرسة الابتدائية قديمة، ولكننا لا نستطيع تحديد التاريخ الذى أنشئت فيه أول مدرسة من هذا النوع. ولعل من المفيد هنا أن نقرر أمرين: **الأمر الأول: أن** مولدها قد ارتبط بابتداع الانسان رموز الكتابة واستخدامها فى اختزان خبراته وثقافته. فاستحداث الكتابة أدى إلى قيام مهنة تدور حول تعليم الناشئين قراءة رموزها ليستطيعوا الإستفادة من المختزنات الثقافية. أما **الأمر الثانى:** فهو أن المدرسة الابتدائية أسبق منظمة تربوية أنشئت فى مجال التعليم. وتأتى ناحية أسبقيتها من اعتماد ما يقدم فى المراحل التالية لها على اكتساب المهارات التى تقدم فيها.

ولعل ذلك هو سبب اشتهارها بتعليم المواد الثلاث الأساسية التى سبق الإشارة إليها. فهذه المواد لا يزال تحصيلها مطلباً رئيسياً بالنسبة لاكتساب القدرة على متابعة الدراسة فيما بعد المدرسة الابتدائية. ومهما طورنا وظيفة المدرسة الابتدائية وأهدافها فإن ذلك لا يعنى صرفنا النظر – أو سوف نصرف النظر يوماً ما – عن الهدف التقليدى المتصل بتعليم الهدف التقليدى المتصل بتعليم القراءة والكتابة ومبادئ الحساب[٣] وهذه التنشئة التى نتحدث عنها لا يقصد بها شكل المدرسة الابتدائية

المتعارف عليه الآن حيث أن هذا الشكل الحديث ظهر مع بوادر النهضة الأوربية وتحديداً مع صعود الرأسمالية وتكوين المجتمعات الصناعية والرأسمالية فى أوربا تحديداً، على أن ذلك لا يعنى وجود أشكال قريبة من هذا الشكل انحصرت مهمتها الأساسية فى تعليم المبادئ الاساسية الثلاث سواء كانت أهلية أو حكومية.

والاتصال بالثقافة القومية المختزنة لا يزال يعد أحد أهم الأهداف التربوية التى ننشغل بها الآن. ونحن نتدرج بالطفل عند وصوله بهذه الثقافة القومية مقررين ما يناسبه منها فى بعض مراحل حياته وعمره. ويستمر هذا التدخل من جانبنا إلى أن يصل الناشئ إلى السن التى يحصل عندها مستوى من النضج يستطيع معه أن يستقل بتدبير شئونه الثقافية وتحديد ما يناسبه وما لا يناسبه من فروع المعرفة الإنسانية.

ولكن الأمر لم يكن كذلك قديماً، فقدامى المعلمين والتربويين كانوا يقدمون الطفل – بعد اكتساب القدرة على استخدام الرموز الكتابية مباشرة – إلى المواد التى كانت موضع اهتمام الكبار واعتزازهم. كان الطفل اليونانى فى العصور القديمة – بعد تحصيل أساسيات القراءة والكتابة – يقدم إلى المستويات الرفيعة من أدب وثقافة آمنة. وكان طفل المدرسة الابتدائية، أو الكتاب، فى النظام التقليدى للتربية الاسلامية يدفع إلى حفظ القرآن أو حفظ أجزاء منه. ومهما قيل عن مواد مبسطة قدمت للأطفال فى مختلف العصور فهى مواد كانت فى الغالب ترتبط باهتمامات الكبار، بل تخضع لمعاييرهم. وكان لهذا الاتجاه منظمة، فالقوم كانوا يهدفون إلى إعداد الناشئين لحياة الكبار، وفى ضوء هذا الاتجاه كان عادياً أن يخضع ما يتعلمه الأطفال لمعايير هؤلاء الكبار.

ولم تخل العصور المختلفة من الاهتمام بحياة الصغار ومن إعداد الرأى فيما يناسب مداركهم واهتماماتهم، على نحو ما هو متوافر فى الكتابات المتصلة بتاريخ التربية وتطور الفكر التربوى واتجاهاته. ومع تقدم الدراسات المتعلقة بعلم نفس الطفل وعالم الطفولة وعلم النفس التعليمى، وما صاحب ذلك من محاولات متلاحقة لفهم الطبيعة البشرية واستجلاء كنفها ثم، ما كان من تعميق بعض المبادئ المرتكزة على الدراسات الفلسفية والإجتماعية والعلوم السياسية استطاع المربون أن يتصلوا أكثر بحياة الطفولة ومجالات اهتمام الأطفال وأن يقدموا من مبادئ تربية الصغار ما رأوه مناسباً لطبيعة المتعلم وللظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التى يعيش فيها، وربما كان التقدم فى هذا الاتجاه واضحاً للغاية منذ بداية الربع الثانى من القرن العشرين.

ثانياً : ملامح المدرسة الابتدائية

يمكننا فى ضوء ما سبق أن نحدد ملامح المدرسة الابتدائية على الصعيد المحلى والعالمى فيما يلى:[٤].

١ – المدرسة الإبتدائية مجتمع يتعلم فيه الأطفال أساساً أن يعيشوا كأطفال وهى بهذا الاعتبار تقدم إلى الطفل خبرة تختلف عن خبرة بيئته وفى محيطه البيئى والعائلى آخرين يتباينون تبايناً كبيراً فى أعمارهم وفى المؤثرات التى أحاطت بهم.

٢ – والمدرسة الإبتدائية تهيئ للأطفال بيئة صحية – من المفترض ذلك طبعاً – تساعدهم على النمو العام بخطوات مناسبة. وحيث كانت تتلقى تلاميذ خضعوا لمؤثرات بيئية نوعية زهاء ست سنوات فإنها تجعل من بين واجباتها – وهى تخطو بهم فى طريق النمو – العمل على تعويض ما بين التلاميذ من تفاوت أو تمايز اجتماعى أو طبقى خارج عن مجتمع المدرسة.

٣– والمدرسة الابتدائية تشجع الفرد على فحص الأشياء، وعلى العمل الإبداعى، وتتيح له فرص اثبات ذاتة وهذه السمة – على الرغم من البساطة التى تبدو فيها – لها جذورها التى تتصل بمجالات معقدة مثل حرية الفرد، والإيمان بقيمة ذكائه وبقدرته على الابداع والابتكار وضرورة تمكينه من خلق بيئة محيطة سواء فى المدرسة أو خارجها تفجر فيه طاقات الابداع والابتكار. وهو كذلك يتدرب على المسئولية وعلى تقبل نتائج سلوكه.

٤– ثم أن المدرسة الابتدائية – بالنسبة للجو التربوى العام – تؤمن بأن المعرفة والعمل واللعب أمور ليست بمعزل عن بعضها وأن كلا منها يكمل الآخر ويدعمه.

هذه هى الصورة العامة للمدرسة الابتدائية الحديثة وهى تلقى نوعاً من الضوء على ما تتجه هذه المدرسة إلى تحقيقه. وواضح من الملامح الأربعة السالفة الذكر أن المدرسة الابتدائية تركز على الطفولة، وتنتج لها سبيل النمو العام فى جميع الاتجاهات. وهى تضع فى اعتبارها ميول الأطفال واهتماماتهم واتجاهاتهم ولكنها لا تنسى أن تلك الميول والاتجاهات والاهتمامات ليست مسئولية المدرسة وحدها، بل أن الأسرة، وجماعة الرفاق ووسائل الاتصال الجماهيرية تشكل سنداً رئيسياً وقوياً حيال الاهتمامات والميول، أى أن المدرسة لم تعد بمفردها قادرة على تحقيق ذلك فى غياب العوامل المجتمعية الأخرى.

ثالثاً : مبررات الاهتمام بالمدرسة الابتدائية

لاخلاف على أن التعليم عامة، والتعليم الابتدائى خاصة يلقى المزيد من العناية والاهتمام من جانب شتى المجتمعات لا سيما فى عالمنا المعاصر. وعلى الرغم من ذلك فإن هناك تباينا واضحاً فيما يتعلق بدوافع ومبررات هذا الاهتمام الحادث للتعليم الإبتدائى. ولا يتوقف هذا التباين – فى الرأى على واضعى السياسات التعليمية أو الأطراف الداخلة فى العملية التعليمية (طلاب، آباء، معلمون، اداريون .... الخ) وإنما يتعدى ذلك إلى نظرة المجتمع ككل إلى التعليم عامة والتعليم الابتدائى على وجه الخصوص، ومدى المكانة الاجتماعية التى يحظاها هذا النوع من التعليم دون غيره.

ومما هو جدير بالذكر فى هذا المقام أن تسلط الضوء على العوامل والطرق التى أدت إلى التباين فى النظر إلى أهمية التعليم الابتدائى، فلم يكن التعليم فى مختلف العصور والأزمان وفى سائر المجتمعات هو القوة الأساسية التى تحكم مسار التقدم الاقتصادى والإجتماعى والثقافى والسياسى واتجاهه بل كان فى الغالب تابعاً لهذه التغيرات المجتمعية، ولم يكن التعليم فى مراحله الأولى مستثنى من تلك القاعدة.

ففى انجلترا ونتيجة للثورة الصناعية، بدأ الاهتمام بتوفير فرص التعليم لعامة الشعب، الأمر الذى كان قاصراً من قبل على فئة محدودة من أبناء المجتمع الانجليزى، وذلك لم يكن من أجل سواد عيون أبناء العامة والطبقات الشعبية بقدر ما كان لاحتياج الطبقة الرأسمالية إلى عمال وصناع مهرة مؤهلين مدربين للقيام بأدوراهم فى العملية الانتاجية ولقد اهتمت الدولة بالتعليم الشعبى نتيجة لذلك وأصبحت مسئولة مسئولية كاملة عنه. هذا إلى جانب الجهود الشعبية والطائفية التى أولت التعليم الابتدائى رعايتهم. ومع زيادة الطلب الاجتماعى – سواء من قبل المجتمع أو الافراد – على التعليم، بدأت الدولة فى انجلترا (سلطات مركزية ومحلية) تشرف على هذا المرفق الحيوى إيماناً منها بأهميته فى إعداد الأفراد وتشكيلهم اجتماعياً.

وفى الولايات المتحدة الامريكية كان الأمر موكلاً إلى الطوائف الدينية، مما أدى إلى عدم تكافوء الفرص التعليمية الأمر الذى يتنافى وفلسفة المجتمع الديمقراطى الأمريكى غير أن سلطات الولايات والأقسام الإدارية سعت بالتدريج إلى الإشراف على التعليم، لا سيما فى مراحلة الأولى. منطلقة فى ذلك من أن هذه المرحلة من التعليم إنما تهدف إلى تكوين ثقافة قومية مشتركة.

ولم يختلف الأمر كثيراً فى غالبية بلدان العالم، سواء المتقدم منها أو النامى، حيث أصبح الاهتمام بالتعليم ملمح أساسى فى أى سياسة تعليمية. ومع تزايد النضالات والكفاحات الوطنية فى بلدان العالم الثالث على وجه التحديد حصلت هذه البلدان على استقلالها السياسى، وكانت قد أنجزت تقدماً ملحوظاً فى مجال تعميم ونشر التعليم الأولى والابتدائى ومع صدور الإعلان العالمى لحقوق الإنسان والذى أقرته الجميعة العامة للأمم المتحدة فى العاشر من ديسمبر عام ١٩٤٨، والذى نصت الفقرة الأولى من المادة رقم ٢٦ على أن: التعليم حق أساسى لكل إنسان توفره الدولة له دون عوائق مادية أو جغرافية أو عرقية أو جنسية أو طبقية.

وصدر قرار مجلس جامعة الدول العربية رقم ٢٤٤٣ بتاريخ ١٩٦٨/١٢/٣ متضمناً إنشاء لجنة إقليمية عربية دائمة لحقوق الانسان، تختص بالعمل على حماية حقوق الإنسان العربى، وتنمية وغرس الوعى بحقوق الإنسان لدى الشعب العربى أهمية قصوى فى تكريس الاهتمام بحقوق الانسان العربى، لا سيما حقه فى التعليم. فبعد أن أبرزت المادة (٢٦) من الاعلان العالمى لحقوق الانسان، حق الانسان فى التعليم، وفصلت هذا الحق فى مبادئ أساسية، منها(٥).

* أن يكون التعليم مجانياً على الأقل فى مراحله الأولى والأساسية.
* أن يكون التعليم الأولى إجبارياً.
* جعل التعليم الفنى والمهنى متاحاً بشكل عام.
* أن يكون التعليم العالى مفتوحاً على قدم المساواة أمام المجتمع وعلى أساس من الجدارة والاستحقاق.
* وفى جميع الأحوال يتعين توجيه التعليم نحو تنمية الشخصية الإنسانية تنمية كاملة.

ومنذ ذلك التاريخ ازداد الاهتمام بالتعليم الأولى من قبل الحكومات والمنظمات الدولية والهيئات والنقابات المهنية والشعبية وأصبح يتصدر برامج الأحزاب السياسية على كافة أشكالها، بل أصبح جزء أساسى من بنية الخطاب السياسى المعاصر.

وفى مصر خلال القرن التاسع عشر والعشرين كانت القاعدة الأساسية هى قصر التعليم على الصفوة وأبناء الفئات والطبقات الميسورة مادياً. التى تستند، إما إلى عوامل الأصل الإجتماعى أو الطبقى أو القدرة المالية. ومن ثم فإن فئات محددة للغاية هى التى نالت حظاً من التعليم فلقد كان هناك تعليم أولى يتمثل فيما كانت تقدمه

الكتاتيب والمدارس الأولية، والتى لم تكن تخضع لإشراف أو رقابة من الدولة، الأمر الذى أدى – فى مجمله – إلى عدم وضوح أثر مثل هذا التعليم بالنسبة إلى الفرد والمجتمع – ومع تزايد الوعى لدى المصريين، وكرد فعل لسياسة السيطرة والهيمنة البريطانية – أقدم الوطنيون والمصلحون والمفكرون على الدعوة والنضال بأهمية التعليم ودوره فى الاستقلال الوطنى وتدعيمه وعليه فلقد نص دستور عام ١٩٢٣ عقب الحصول على الاستقلال المنقوص، على ضرورة توفير تعليم ابتدائى لكافة الأطفال فى سن السادسة وجعله إلزامياً ومجانياً[٦]. غير أن القوى الاستعمارية والطبقات الرأسمالية والصفوة المسيطرة حالت دون خروج هذا النص إلى حيز التنفيذ الفعلى، ولم تستطع القوى الوطنية والمناهضة للسياسة الاستعمارية من إنجاز ذلك المطلب إلا فى حكومة الوفد عام ١٩٤٤، وبفضل جهود طه حسين وزير المعارف حينذاك والذى بذل جهوداً جباره تجعل التعليم كالماء والهواء وهو الشعار الذى رفعه منذ أكثر من نصف قرن وما زال أملاً نسعى جميعاً إلى تحقيقه للآن.

ومع ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢، أعلنت أن من أهم مبادئها تحقيق الديمقراطية والعدالة الإجتماعية، ومحاولة تطبيق الشعار الذى رفعه طه حسين، فأصدرت القانون رقم ٢١٠ لعام ١٩٥٣ والذى يقضى بتوحيد كافة مؤسسات التعليم فى المرحلة الأولى وجعلها عامة وإلزامية ومجانية لجميع الأطفال باعتبار أن ذلك حق يضمن لهم الحد الأدنى من المواطنة ويؤدى إلى التماسك الاجتماعى[٧]. وبالرغم من الجهود المتتالية الرامية إلى توفير التعليم الابتدائى لكافة الأطفال من سن السادسة حتى الثانية عشرة – كما نص على ذلك القانون رقم ٢١٣ لعام ١٩٥٦، والقانون رقم ٦٨ لعام ١٩٦٨ إلا أنه حتى وقتنا هذا لم يتحقق ذلك الهدف. علما بأن البيانات والتصريحات الرسمية أكدت أن عام ١٩٧٠ هو عام الاستيعاب الكامل ولم يتحقق الاستيعاب إلا فى حدود ٧٤٪ كنسبة إجمالية، وتم تأجيل الهدف إلى عام ١٩٨١م كعام الاستيعاب الكامل، ولم يتحقق الحلم والأمل، حيث بلغت نسبة الاستيعاب فى حدود ٧٧٪ وبالمثل أن مطلع التسعينات سوف يشهد الاستيعاب الكامل والتصريحات الرسمية تؤكد أن النسبة تتراوح ما بين ٨٠، ٨٥٪ وذلك حسب ما هو وارد فى كتاب الوزارة الأخيرة مبارك والتعليم لعام ١٩٩٢م والشئ الأكيد من ذلك كله أن الاهتمام الحكومى والشعبى بأمر التعليم الابتدائى قد ازداد وأصبح مطلباً اجتماعياً وسياسياً وذلك يبرز الدور التنموى الذى يلعبه التعليم فى خطط وبرامج التنمية الاقتصادية والإجتماعية.

والجدول التالى يوضح نسبة الاستيعاب لأعوام ٨٤/ ١٩٨٥.

جدول رقم (١)

نسبة استيعاب الفئات العمرية المختلفة فى المراحل الدراسية ونوعياتها المختلفة من سن ٦ – ١٨ سنة بمراحل التعليم المختلفة فى العام الدراسى ٨٤/ ١٩٨٥

الفئة العمرية	عدد الأطفال فى الفئة	عدد التلاميذ	نسبة المتعلمين فى المرحلة
٦ – ١٢ سنة (الحلقة الابتدائية)	٧,٠٤١,١٨٥	٥,٦٨٠,٥٢٨	٪٨٠,٦٨
١٢ – ١٥ (الحلقة الاعدادية)	٣,٤٢٨,٤١٦	٢,٠٠٠,٠٨٧	٪٥٨,٣٥
جملة المرحلة الاولى	١٠,٤٦٣,٦٠١	٧,٦٨٠,٦١٥	٪٧٣,٣٥
١٥ – ١٨ سنة (المرحلة الثانوية)	٣,٠٠٨,١٩٦	١,١٤٤,١٤٧	٪٤٨,٠٤

* هذا الجدول لا يتضمن تلاميذ التعليم الأزهرى الابتدائى

ويلاحظ على هذا الجدول أن نسبة الاستيعاب فى عام ٨٤/ ١٩٨٥ لم يتجاوز ٨٠٪ فى المرحلة الابتدائية، وظل هناك حوالى ١٠٪ خارج مقاعد الدراسة الابتدائية ولم يتجاوز ٥٨٪ فى المرحلة الاعدادية وهذه تعد نسبة متدنية للغاية وإخفاق لجهود الدولة التى أعلنت مراراً أن الاستيعاب الكامل سيكون فى عام ١٩٨١ نهاية الخطة العشرية ولكنه بعد مرور أربع سنوات لم يتجاوز النسبة ٨٠٪.

وزاد عدد الطلاب خلال نصف قرن ١٩٥٠/٢٠٠٣ ويوضح الجدول التالى تلك الزيادة:

جدول (٢)

عدد الطلاب خلال نصف قرن ١٩٥٠/٢٠٠٣

الفترة	عدد الطلاب
١٩٥١/٥٠	٥٣٩,٧٢٧ طالب
١٩٩١/٩٠	١١,٨٣٧,٢٦٤ طالب
٢٠٠٣/٢٠٠٢	١٥,٤٣٥,٠٠٠ طالب

بالإضافة إلى ذلك فإن إجمالى أعداد الطلاب فى مراحل التعليم قبل الجامعى قد زاد من ١٢١٠١٨٤٦ فى عام ٩١/١٩٩٢ إلى ١٥١٧٩٢٤٦ فى عام ٢٠٠٠/٢٠٠١

أى بنسبة ٢٥,٤ ٪ خلال السنوات العشر الأخيرة وذلك على النحو الذى يبينه الجدول التالى:

جدول (٣)

يبين النمو فى أعداد التلاميذ خلال العقد الأخير من القرن العشرين

المرحلة	١٩٩٢/١٩٩١	٢٠٠١/٢٠٠٠
ماقبل الابتدائى	٢٢٣٠٥١	٣٨٣٦١٦
الابتدائى	٦٥٤١٧٢٥	٧١٤٢١٢٧
الفصل الواحد	٢١٧٣٢	٥٥٨٢٦
الاعدادى	٣٥٩٣٣٦٥	٤٤٢٧٩٤٤
التربية الخاصة	١٤٤٢٨	٣٠٧٧٠
الثانوى العام	٥٧٢٠٢٦	١٠٨٧٥٠٣
الثانوى الصناعى	٥٢١٦٧٠	٨٩٤٩٦٧
الثانوى الزراعى	١٣٢٧٨٧	٢٠٣٤٣٣
الثانوى التجارى	٤٥٥٧٢٧	٩٥٣٠٦٠
دور المعلمين	٢٥٣٣٥	–

* المصدر: الخطة الوطنية للتعليم للجميع، اليونسكو، القاهرة، فبراير، ٢٠٠٣م.

ومن خلال ما سبق نستطيع أن نبلور أهم الاتجاهات فيما يتعلق بالاهتمام بالتعليم الابتدائى ومبررات ذلك الاهتمام:

١ – التعليم حق للأفراد وعلى الدولة أن توفره لهم أينما وجدوا

وذلك بعد النظرة الطبقية للتعليم والتى كانت ترى أنه امتياز طبقي واجتماعى للقلة ولأبناء الفئات الميسورة، وأنه رفاهية (٨). ويتضمن ذلك اتاحة الفرصة لكافة الأفراد فى سن معينة للحصول على قسط من التعليم يؤهلهم للإنخراط فى الحياة الإجتماعية ربما يؤدى إلى تحقيق ذواتهم وتحقيق دور اجتماعى فى المجتمع الذى يعيشون فيه. ويعتبر التعليم الابتدائى – من هذا المنظور – السبيل الذى يكفل الحد المعقول من أساسيات المواطنة. إذ أن عن طريقه يستطيع الفرد التعرف على حقوقه وواجباته، وما يدور فى محيطه الاجتماعى المحلى والعالمى، وما يؤثر فى العلاقات داخل هذا المحيط بشقيه.

ومن هذا الاتجاه فإن التعليم الابتدائى لم يعد – كما كان فى الماضى – لأبناء

الصفوة التى تحتكر الثروة والسلطة ويتوفر لها الفراغ لتشغله بتعليم أبنائها، بل أصبح للطبقات الشعبية على اتساعها وكثرتها(٩).

٢- تحقيق التكافؤ فى الفرص التعليمية

يعتبر تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية من أهم المبررات للاهتمام بالتعليم الابتدائى، وكذلك فإن هذا المبدأ لا يعنى فقط فتح المدارس الابتدائية لجميع الأطفال فحسب، بل يعنى أيضا توفير الظروف المجتمعية الملائمة والمتنوعة للوفاء بحاجات السكان على كافة مستوياتهم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتى تتيح لكل طفل الاستفادة من الفرص التعليمية المتاحة على أفضل نحو ممكن(١١). كذلك فإن الصيحات الجديدة فى الأدبيات التربوية المعاصرة تجاوزت مفهوم تكافوء الفرص التعليمية بمعناه المحافظ والليبرالى، وأخذ اتجاه جديد تنامى فى بلدان العالم المتقدم صناعياً والمتخلف على السواء، يؤكد أن الفرص التعليمية لم تعد فقط فتح أبواب التعليم أمام الطلاب لكى يلتحقوا له بل يعنى إزالة كافة المعوقات المادية والمعنوية بعد الالتحاق بالمدرسة أمام الطلاب وكذلك توفير فرص عادلة بعد الالتحاق بالمدرسة أمام الطلاب، وكذلك توفير فرص عادلة فى الحياة بعد التعليم،(١٢) ومن هنا فإن المفهوم أخذ أبعاداً سياسية وأيديولوجية جديدة، وهى اتاحة فرصة التعليم دون عوائق من أى نوع وكذلك توفير فرصة عمل عادلة ومتساوية للجميع، حتى لا يؤدى التعليم فى نهاية المطاف إلى البطالة وإلى إعادة إنتاج العلاقات الإجتماعية القائمة على ما هى عليه وتكريس الواقع الإجتماعى بآلياته وشروطه القاسية يحددها الإطار الإجتماعى والقيمى للمجتمع فى ضوء التوجيهات السياسية والأيديولوجية التى يعتنقها النظام السياسى فى حركته العامة.

والعناية بالتعليم الابتدائى تعود إلى أنه القادر على إحداث القدر الكافى من المواطنة ، وبث القيم الثقافية العامة التى تحقق الثقافة الوطنية فى أجّل صورها، كثقافة حافظة للتراث وملهمة للطاقات الإبداعية لأفراد المجتمع. ومن هنا فإن تقرير مبدأ إلزامية التعليم بالمرحلة الأولى وذلك بهدف العمل على إكساب كافة الأطفال أساسيات الثقافة الوطنية - المواطنة - ومن هنا فإن الإلزام لا يعنى مجرد إلزام الطفل بالانتظام بالمدرسة الابتدائية بل إلتزام من قبل الدولة بتوفير الفرص التعليمية المناسبة له. وحيث أن التعليم الابتدائى بالنسبة لكثير من الأطفال فى المجتمع يعد مرحلة منتهية فإن الدولة تعمل على الاهتمام بتحقيق هذا الهدف ولا باعتباره يسوق مبررات تربوية، بل باعتبار أن الدولة ملتزمة بتوفير الفرص التعليمية وملتزمة أيضاً بإشاعة القدر الكافى من الثقافة الوطنية التى تعمل على تماسك الأمة وعلى صهرها فى

بوتقة واحدة لأبناء المجتمع الواحد بصرف النظر عن الإنتماء الدينى أو العرقى أو الطبقي، أن الإلتزام يعني في التحليل الأخير خلق المواطن المتفاعل مع ظروف الواقع المحلى والعالمى والقادر على تجاوز تلك الظروف وخلق ظروف جديدة تساعد على تحقيق الثقافة الوطنية.

٤- اعتبار التعليم الابتدائى ركيزة أساسية للمراحل التعليمية التالية:

هناك اتجاه واضح نحو الاهتمام بالتعليم بالابتدائى يستند فى المقام الأول إلى إعتباره ركيزه أساسية لأى مرحلة أخرى من مراحل التعليم. ويرى الكثيرون أن الاهتمام بهذا التعليم ينبع من أن نوعيته فى هذه المرحلة تحدد نوعية التعليم - إلى حد كبير - في مختلف المراحل التعليمية[١٣] وعليه يمكن القول أن هناك علاقة وثيقة بين مدى الإفادة من التعليم الابتدائى ونوعيته، والافادة من مراحل التعليم التالية باختلاف أنواعها. ومثل هذا الأمر ينسحب على الأطفال الذين يتلقون تعليماً ابتدائياً جيداً، إذ يلاحظ أنه يسهل عليهم متابعة التعليم فى المراحل الأخرى بفعالية وكفاءة أكثر من أولئك الذين لم تتح لهم فرصة الحصول على نوع فعال من هذا التعليم.

ومن هنا تركزت أهداف تلك المرحلة فى العمليات الأربعة: القراءة والكتابة والحساب والمواطنة باعتبارها المرتكز الذى سوف تقام عليه بقية العمليات التربوية والتعليمية التالية، كما أن المحتوى الدراسي والنشاطات للمراحل التالية منطلقة أساساً من هذا وإنجازات المرحلة الأولى - الإبتدائية - وإذا كانت بعض دور الحضانة ورياض الأطفال الآن تشارك المدرسة الابتدائية فى تعلم القراءة والكتاب والعمليات الأولية للحساب، فإن الدور المحورى والمركزى فى المرحلة الإبتدائية هو المواطنة وهذا الهدف يقتصر أداءه بشكل أساسى على المرحلة الإبتدائية وبذلك تشكلت الأهمية الكبرى للتعليم الإبتدائى فى أداء تلك المهمة بفعالية وكفاءة ويتوقف على النجاح والإخفاق فيها شيوع روح الثقافة الوطنية والقومية بين أبناء الأمة الواحدة.

٥- التعليم الابتدائى يعد دعامة أساسية فى عملية التنمية الشاملة

مع ظهور التصور للبعد الاجتماعى للتعليم ظهر تصور آخر منافس، ألا وهو المفهوم الاقتصادى للتعليم، فبعد أن كان الاتجاه إلى التركيز على الجانب الإجتماعى، تحول الاتجاه إلى البنية الإقتصادية للمجتمع، وما يتصل بها من هياكل وعمالة وكوادر وحجوم للإنتاج وكفاية إنتاجية[١٤] وظهر من رجال التخطيط من ينظر إلى التعليم من خلال المفهوم الاقتصادى وحده بحيث أصبحت معاهد التعليم - من وجهة نظرهم - مجرد أدوات لتغذية الاقتصاد القومى بالعمالة على مختلف مستوياتها، وبذلك أصبح ينظر إلى التعليم باعتباره استثمار فى الموارد البشرية.

فمن الجانب الاجتماعى، يتناول التعليم الابتدائى فى أخطر سنى حياتهم بالنسبة لتشكيل شخصياتهم بجوانبها المتعددة. ولعل القول بأن تقدم المجتمعات إنما يكمن فى نمو أفرادها إجتماعياً ووسيلة ذلك التعليم – لا سيما فى مراحله الأولى – أمر يدفع إلى الاهتمام بهذه المرحلة ومن هنا فإن كثيراً من المجتمعات تهتم بما يطلق عليه تنمية الأفراد وهو التعليم الإبتدائى. وليس من شك فى أن نظم التعليم المختلفة تعمد إلى إكساب الاطفال فى المرحلة الإبتدائية القيم والاتجاهات والمهارات الإجتماعية المرغوب فيها وفقا للنمط الثقافى السائد فى المجتمع(١٥)

ومن الناحية السياسية، يعد التعليم الابتدائى وسيلة خلق رأى عام مستنير نسبياً، ولعل الإهتمام بتعميم التعليم الإبتدائى ونشره على أكبر قطاعات المجتمع يتضمن – على هذا الأساس – الأخذ بالصيغ والأشكال الديمقراطية، وتوسيع قاعدة المشاركة السياسية من خلال نشر التعليم المدنى وتوسيع قاعدته وتنقية محتواه الدراسى بما يساعد على تدعيم القيم الديمقراطية والمشاركة السياسية.

وعلى الصعيد الاقتصادى برزت أهمية التعليم الابتدائى خاصة، بوضعه أحد أهم عوامل التنمية الاقتصادية، حيث يرى أنصار هذا الاتجاه أن نفقات التعليم الابتدائى تعد بمثابة استثمار طويل المدى أو من المدخرات التى يمكن أن يقتطعها المجتمع من إنفاقه واستهلاكه العاجل(١٦). ولقد أوضحت الدراسة التى قام بها شولتز Shultz فى الولايات المتحدة الامريكية – بعد أن قارن بين دخول الأفراد تبعاً لمستويات التعليم وبين نفقات التعليم المقابلة لها – أن عائد التعليم الابتدائى يبلغ حوالى ٤٠.٢٪ وهناك أيضا دراسة قام بها لوبل Leobel فى فرنسا – وذلك عندما قارن بين نفقات التعليم فى مراحله المختلفة وبين الأرباح التى يحصل عليها المتعلمون – ووجد أن النفقات الخام خلال مرحلة التعليم الابتدائى تقدر بحوالى ٣١٥٠ فرنكاً لكل طالب، بينما يبلغ دخل من يحمل شهادة التعليم الابتدائى ٧١٠٠ فرنكاً(١٧).

وكذلك توجد دراسة أجريت فى الاتحاد السوفيتى عام ١٩٣٥، ووجد أن معرفة القراءة والكتابة قد أدت إلى ارتفاع أجر العامل بمقدار ٢٤ روبل فى السنة أى بنسبة ٣٠٪، بينما ارتفع أجر العامل الذى أنهى المرحلة الابتدائية إلى ١١٢ روبل فى السنة أى بنسبة ٨٠٪(١٨) هذا بالاضافة الدراسة التى قام بها كايروب Kairov فى الاتحاد السوفيتى – حول العائد الاقتصادى من التعليم الابتدائى – ، وجد أن إدخال التعليم الابتدائى الاجبارى فى الاتحاد السوفيتى لمدة أربع سنوات فى المراحل الأولى من الثورة الروسية عام ١٩١٧ قد عاد على الإقتصاد القومى بعائد بلغ ٤٣ مرة أكثر مما أنفق عليه من تكاليف.

ومن أحدث الدراسات التى أجريت فى قياس العائد الاقتصادى للتعليم الابتدائى دراسة ستروميلين S. T. Strumlin التى أجراها عام ١٩٢٤، ثم عاد وأجرى نفس الدراسة خلال عملية وضع خطة عشرية للتعليم العام فى الاتحاد السوفيتى، كانت تهدف فى مرحلتها الأولى إلى تحقيق تعميم تعليم إبتدائى مدته أربع سنوات. وبغض النظر عن الدوافع السياسية والإجتماعية لتعميم التعليم والقضاء على الأمية. فإن ضخامة تكاليف هذه الخطة وأمثالها تجعل المسئولين يترددون باستمرار أمامها. ومن ثم كان من المهم جداً إثبات أن الخطط الرامية إلى تعميم التعليم مربحة اقتصادياً بجانب كونها ضرورة تحتمها الأوضاع الاجتماعية والسياسية.

ولقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها: أن درجة المهارة تزيد بإطراد تبعا لزيادة سنوات التعليم قدرت مهارة العامل الأمى بـ ١٠٠ درجة، وتبين أنها تزيد مع زيادة مدة التعليم على النحو التالى: العامل الأمى ١٠٠، ١ – ٢ سنة تعليم: ١٢٤، ٢ سنة تعليم: ١٢٩، ٣: ١٣٧، ٤: ١٤٣، ٥: ١٤٨، ٦: ١٥٢، ٧ – ١٢: ١٥٧. أن سنة واحدة من التعليم في المدرسة تزيد من درجة الكفاءة بمقدار ٢,٦ مرة عما تفعله سنة من التدريب في المصنع. كذلك أوضحت الدراسة أن السنوات الثلاث الأولى من التعليم بصفة خاصة تزيد من الكفاءة بدرجة أكبر من السنوات الثلاث الأولى للتدريب على المصنع. ومع ذلك فمن الخطأ الإعتقاد بأن التعليم أو التدريب يغنى أحدهما الآخر. إنهما متكاملان وليس متناقضين[١٩] والجدول التالى يوضح فى تلك الدراسة الإنفاق على التعليم الابتدائي والعائد منه.

جدول (٤)

الانفاق على التعليم الابتدائي والعائد منه[٢٠]

سنوات التعليم	الانفاق (بالروبل)	العائد (بالروبل)	صافى الربح (بالروبل)
السنة الأولى	١٨	١٥٦٥	١٥٤٧
السنة الثانية	٢٨	١٢٠٠	١١٧٢
السنة الثالثة	٣٩	٧٨٢	٧٤٣
السنة الرابعة	٤١	٥٧٤	٥٣٣
السنة الخامسة	٤٤	٤٧٠	٤٢٦
١ – ٥	١٧٠	٤٥٩١	٤٤٢١
١ – ٤	١٢٦	٤١٢١	٣٩٩٥

وقد زاد الانفاق الحكومى على التعليم قبل الجامعى فى السنوات الأخيرة بوتيرة مستمرة وبمعدلات مرتفعة، ويتضح ذلك مما يلى:

أ- زادت حصة الانفاق على التعليم من الناتج المحلى الاجمالى فى الفترة من ٩١/ ٩٠ إلى ٩٧/٩٦ من ٤,٨ ٪ إلى ٥,٥ ٪ وحيث أن هذه النسبة هى ٥,٤ ٪ فى الدول المتقدمة فى مجال التنمية البشرية، ٥,٣ ٪ فى الدول المتوسطة، ٣,١ ٪ فى الدول النامية، فإن ذلك يعد دلالة قاطعة على الأولوية التى تمنحها الدولة للتعليم.

ب- زاد الإنفاق على التعليم كنسبة من إجمالى الإنفاق الحكومى من ١٠,٢ ٪ عام ٩١/٩٠ إلى نحو ١٨ ٪ عام ٩٩/٩٨ وهو معدل مرتفع بالمعايير الدولية.

جـ- زادت موازنة التعليم قبل الجامعى بين عامى ٢٠٠١/٢٠٠٠ و ٢٠٠٢/٢٠٠١ بنسبة ٩,١٣ ٪.

د- يشكل الانفاق الجارى (أجور وبدلات) ٨٨,٠٩ ٪ من الموازنة الإجمالية للتعليم قبل الجامعى عام ٢٠٠٢/٢٠٠١ بينما لاتمثل مخصصات الاستثمار سوى ١١,٩١ ٪.

وعلى الرغم من صعوبة قياس العائد من التعليم، كما نقيس الأشياء المادية، إلا أن هناك حقائق ليست فى حاجة إلى برهان وهى أن التعليم وزيادة مدته يزيد من قدرة المتعلم على الإنتاج ويلعب دوراً فى العملية الإنتاجية بجوانبها المتعددة وإن أهمية التعليم الإبتدائى لا يعود فقط إلى كونه حق إنسانى أو فرصة تعليمية أو تكيف مع الواقع أو مساهمة فى الاقتصاد بل تعود لأنه يعد المحاولة الأولى لتحرير الانسان من كافة صنوف القهر الواقعة عليه، و تشكليه بعقل واع مستنير وناقد وتنشئة الأطفال القادرين على تحرير أنفسهم وتحرير أوطانهم والعمل على تغيير الواقع الاجتماعى المعاش نحو الأفضل وتحقيق سعادة الإنسان المجتمع الذى يعيش فيه.

المراجع

١- حسن حافظ ونجيب يوسف بلدى، المدرسة الابتدائية ومناهجها، (القاهرة، مكتبة مصر، ١٩٥٦)، ص٥.

٢- أحمد حسن عبيد، فلسفة النظام التعليمى وبنية السياسة التربوية (القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٦)، ص ١٣٧.

٣- المرجع السابق، ص ١٣٧.

٤- المرجع السابق، ص ١٣٩.

٥- شبل بدران، سياسة التعليم فى الوطن العربى (الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٣)، ص ٨٣.

٦- الامم المتحدة، الاعلان العالمى لحقوق الانسان، المادة ٢٦.

٧- محمد يوسف حسن، دراسة تحليلة لخطط التعليم الابتدائى (الإسكندرية، ١٩٨١)، ص ١٦.

٨- وزارة التربية والتعليم، السياسة التعليمية فى مصر (القاهرة، وزارة التربية والتعليم، يوليو ١٩٨٥)، ص ١٣.

٩- منير عطا الله سليمان وآخرون، تاريخ ونظام التعليم فى مصر (القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٢) ص ٢٠٢.

١٠- محمد الهادى عفيفى، فى أصول التربية (القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٢)، ص ٣٢.

١١- محمد أحمد الغنام، مستقبل التربية فى البلدان العربية (مجلة التربية الجديدة، عدد أبريل، ١٩٧٤)، ص ص ٣٤ - ٣٥.

12- Faure, E., Learning to be: The Warlad of Edcation Today and To-morrow, (Paris, Unesco, 1972) PP. 70 - 73.

١٣ - شبل بدران، كما يكون المجتمع تكون التربية، (الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٣)، ص ص ١٠٧ - ١١٣.

١٤- على عبد الرزاق: الاتجاهات الجديدة فى السياسة التعليمية (القاهرة، صحيفة التربية، عدد نوفمير، ١٩٧٣) ص ص ١٠- ١٢.

١٥- مصطفى كمال حلمى، التعليم فى مصر حاضرة ومستقبلة (القاهرة، الشعبة القومية المصرية للتربية والعلوم والثقافة، ١٩٧٧) ص ٨.

١٦- حامد عمار، فى بناء البشر: دراسات فى التغير الحضارى والتربوى (القاهرة، دار المعرفة، ١٩٦٨)، ص ص ٢٠٦ - ٢٠٧.

١٧- حامد عمار، فى اقتصاديات التعليم (سرس الليان مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى، ١٩٦٤)، ص ٩٣.

١٨- عبد الله عبد الدايم، التخطيط التربوى: أصوله وأساليبه الفنية وتطبيقاته فى البلاد العربية (بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٦٦)، ص ٣١٦.

١٩- محمد لبيب النجيحى، الأسس الإجتماعية للتربية (القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧١) ص ٣٤٣.

٢٠- محمد نبيل نوفل، التعليم والتنمية الاقتصادية (القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٩)، ص ٩١.

٢١- المرجع السابق، ص ٩٤ .

الفصل الثالث

وظائف التعليم الابتدائى

الفصل الثالث

وظائف التعليم الابتدائى

مقدمة:

التربية حق من حقوق كل إنسان. والتعليم الابتدائى على الأقل يجب أن يكون مجانياً. والتعليم الابتدائى يجب أن يكون إلزاميا – والتعليم الصناعى والمهنى يجب أن يكون موفوراً للعموم – والتعليم العالى يجب أن يكون فى متناول الجميع على أساس الجدارة والاستحقاق.

تتراوح مدة التعليم الابتدائى فى العالم العربى – بوجه الاجمال – ما بين الخمس والست سنوات مبتدئة فى الغالب من تمام السادسة من العمر، وقد يسبق هذه المدة فترة قصيرة أو طويلة. يذهب فيها الأطفال لدور الحضانة أو روضات الأطفال. إذن فمرحلة التعليم الابتدائى تختص بالأحداث حتى يناهزوا البلوغ.

وينبغى أن يكون التعليم الإبتدائى إلزامياً مجانياً فى جميع أنحاء العالم، كما تنص على ذلك شرعة حقوق الإنسان فى مادتها السادسة والعشرين. ومعنى ذلك أن يعم هذا التعليم جميع الأولاد، وأن لا يبذل أولياؤهم شيئاً من نفقات التعليم، وقد يشتمل المجان فى بعض البلدان على النقل بين البيت والمدرسة ذهاباً وإياباً، وعلى وجبة أو وجبتين من الطعام.

والأقطار العربية على العموم، دائبة فى جعل التعليم إلزامياً مجانياً فى مرحلته الأولية على الأقل، وقد خطا بعضها خطوات واسعة فى هذا السبيل، والمأمول أن لا ينقض العقد الأخير من هذا القرن حتى يكون هذا التعليم قد عم العالم العربى من أقصاه إلى أقصاه[١].

وكانت وظائف التعليم الإبتدائى فيما مضى تنحصر فى العمل على إزالة الأمية، وقد تتعداه إلى الإعداد لمرحلة التعليم الثانوى، أما اليوم فإن الاعتقاد السائد هو أن إزالة الأمية والإعداد لمرحلة التعليم التالية – مع أهميتها – لا يكفيان وحدهما لتنمية شخصية الناشئ، ولا لإعداده للحياة الكاملة فى بيئته، هذه البيئة التى تزداد تشابكاً وتعقداً من يوم إلى يوم.

من أجل ذلك يهتم المربون المعاصرون فى العالم أجمع بإعادة النظر فى وظائف التعليم الابتدائى وجعلها ملائمة بمقتضيات القرن العشرين، ويرى كثيرون منهم أن الوظائف التى كانت صالحة لشطرة الأول لم تعد تصلح لشطره الثانى.

فهم يرون – مثلاً – أن المدرسة الابتدائية تهدف الى تمكين الناشئ من المساهمة فى الحياة الاقتصادية، ومن معايشة الآخرين في حياة إجتماعية يسودها النظام والوئام، ومن ممارسة نشاطات مفيدة فى أوقات الفراغ، ومن تقدير قيمة العلاقات الشخصية القائمة على المحبة والصداقة، ومن الإستمتاع بالصحة البدنية والعقلية[٢].

كذلك يوصى المؤتمر الثالث لوزراء التربية العرب الذى عقد حديثاً فى الكويت بأن تهدف المرحلة الابتدائية إلى :

أ – مساعدة الناشئ على أن ينمو نمواً متكاملاً من جميع النواحى الجسمية والعقلية والاجتماعية والوجدانية والروحية.

ب– إعداده للحياة العملية فى البيئة التى يعيش فيها.

جـ– معاونته على الإسهام فى خدمة البيئة.

د– تنشئته على الإعتزاز بوطنه وقوميته العربية.

هـ– تربيته للحياة فى مجتمع ديمقراطى سليم[٣].

وإليك وظائف رئيسة خمس للتعليم فى المرحلة الابتدائية نفصلها فيما يلى :

أولاً: تمكين الناشئ من أن ينمو نمواً جسمياً سليماً

يحتاج الناشئ قبل كل شئ إلى أن يلم بالمعلومات الصحيـة العامة ويمارسها، وأن يؤمن ويقتنع بأهمية الصحة فى حياته وحياة مجتمعه، وبوجوب المحافظة عليها والعمل على رفع مستواها، كما يحتاج إلى متابعة الرياضة البدنية مؤمناً بأثرها فى إكساب الجسم صحة ولياقة.

ثانياً: تعليم الناشئ مبادئ اللغة والرياضيات

يعتبر تعليم مبادئ اللغة والرياضيات من أهم وظائف التعليم الابتدائى، وقد كان يعتبر فيما مضى وظيفته الوحيدة، والقصد من هذه الوظيفة أن يلم المتعلم باللغة القومية مع لغة الأرقام، على اعتبار أنها الأدوات التى لا يستغنى عنها فى تحصيل العلم، وكثيراً ما يضاف إلى اللغة القومية لغة أخرى تكون مع مرور السنين، عوناً للغة القومية على تحصيل العلم، وتوطيداً للصلات بين الدول العربية والعالم الخارجى[٤].

ويتألف تعليم اللغة القومية مع لغة الأرقام من مهارات خمس هى : القراءة والإصغاء والكتابة والتكلم والمهارة الرياضية.

١- مهارة القراءة :

أن الغرض الرئيس من القراءة هو اقتباس الأفكار عن اللغة المكتوبة، لا مجرد فك رموزها وإحسان أدائها بصورة آليه، والقراءة على نوعين : قراءة جهرية وقراءة صامته، ولعل المتعلم أحوج إلى القراءة الصامتة على اعتبار أنها أشيع استعمالا فى الحياة اليومية، وأدعى إلى سرعة الفهم من القراءة الجهرية.

على أن وظيفة المدرسة الإبتدائية - من هذا القبيل - لا تقتصر على تعليم التلاميذ القراءة، بل تتناول تشويقهم إليها وتعويدهم الاستفادة منها والتلذذ بها عن طريق المطالعة، وغير خاف أن معرفة القراءة ليست غاية فى ذاتها، وإنما هى وسيلة يتوصل بها المتعلم إلى تعليم نفسه بنفسه.

٢- مهارة الإصغاء :

كما أن الغرض من القراءة هو اقتباس الأفكار عن اللغة المكتوبة، كذلك فإن الغرض من الإصغاء هو اقتباس الأفكار عن اللغة المحلية. والإصغاء من المهارات اللغوية التى ينبغى لكل متعلم أن يتقنها فى هذه الأيام وذلك لكثرة المحاضرات، والقصص والروايات التمثيلية التي نحب أن نستمع إليها كل يوم، وخصوصاً عن طريق المذياع، وقد أصبح من المقتنيات الضرورية لا الكمالية.

واتقان الإصغاء ليس بالأمر اليسير، لأن اللغة التى تُسبَك فيها الأحاديث على اختلاف أنواعها هى اللغة الفصحى العامية وأنه ليتعذر على الناشئ استيعاب ما يصغى إليه، أنه لم يألف هذه اللغة - مفرداتها وتراكيبها واصطلاحاتها وقواعدها - وهذا لا يتم على الوجه الكامل إلا بالتمرين المتواصل.

٣- مهارة الكتابة :

ليس المقصود من الكتابة هنا الخط أو اللفظ بحروف الهجاء، وأن تكن هذه المهارة الأولية ضرورية جداً للمتعلم الصغير عندما يتعلم مبادئ القراءة، وإنما الذى نقصده هو الكتابة بمفهومها الواسع، أى التعبير عن النفس خطياً، وهو ما يسمى عادة بالإنشاء.

ولايخفى ما لهذه المهارة من الأهمية في حياة الفرد والمجتمع، ولذا كان من الضرورى أن تعنى المدرسة بأمرها عناية خاصة، فتجعل لدرس الإنشاء وقتاً كافياً بحيث لا تضغى عليه سائر الدروس اللغوية.

وكذلك فإن من الضرورى أن يعتبر الإنشاء بالدرجة الأولى درس خلق وإبداع، فلا يسمح لمعلم اللغة أن يمسه درس قواعد أو محفوظات كما هى الحال فى بعض مدارسنا.

٤- مهارة التكلم

إن التكلم يختلف عن الكتابة بأنه تعبير شفهى لاخطى، ويسمى عادة بالمحادثة أو الإنشاء الشفهى.

وغنى عن القول أن التعبير الشفهى لا يقل أهمية فى تربية الناشئ عن التعبير الخطى، فالمحدث والمحاضر والمناظر لهم مكانتهم المرموقة فى المجتمع، وقد أدرك القدماء أهمية الخطابة فأعاروها جانباً عظيماً من اهتمامهم واعتبرها بعضهم هدف التربية الأسمى.

وليس من السهل تدريب الناشئ على الكلام باللغة الفصحى لأنها تختلف اختلافا بيناً عن لغته العامية من نواح عديدة، على أن الفصحى إذا استعملت أداة للتدريس، واعتاد الناشئ سماعها واستعمالها فى جميع الدروس، فانه لا يلبث أن يألفها وينطق لسانه بها. قال أحد رجال الاختصاص بهذا المعنى: «يجب أن نجعل اللغة الفصيحة سليقة فى الطالب، بأن تصبح آلة تفكيره ووسيلة تعبيره على البديهة. وعلينا أن نذكر أن طلاقة اللسان تكتسب بصورة آلية ودون شعور، ولذا يجب أن تكون اللغة التى يستعملها المعلمون فى جميع الدروس صحيحة».

٥- المهارة الرياضية

كما يحتاج الناشئ إلى الإلمام بمبادئ اللغة، وكذلك فإنه يحتاج الى الإلمام بمبادئ الرياضيات، بحيث يصير قادراً على فهم لغة الأرقام والرموز وتقدير القيم العددية الموجودة فى بيئته وحل المسائل الحسابية التى تلزمه فى حياته اليومية.

ولذا كان من الضرورى أن يدرب الولد منذ حداثته على التفكير الكمى ويزود بالمعلومات والقدرات التى تساعده على ذلك. ومن أهم هذه المعلومات والقدرات فهم النظام العشرى الذى تقوم عليه القيم العددية واتقان العمليات الأساسية فيه، بما فى ذلك حساب الوحدة والنسبة المئوية ومعرفة مقاييس الزمن والطرل والمساحة والحجم وغير ذلك.

وجدير بالذكر أن النظرة الحديثة إلى الرياضيات لم تعد تعتبر الحساب والجبر والهندسة موضوعات منفصلة متباينة، بل تجمع فى وحدة متكاملة- قوامها التفكير

المنطقى الكمى- الناحية العددية (الحساب) والناحية الرمزية (الجبر) والناحية الشكلية (الهندسة)، كما تعتمد تعليم الرياضيات بهذا الأسلوب المتكامل منذ بدء المرحلة الابتدائية.

وبديهى أن المهارة الرياضية لا ترسخ فى ذهن المتعلم إلا بالممارسة، فيجدر بالمعلم أن يكثر من التمارين الرياضية على اختلاف أنواعها، على أن تنتزع هذه التمارين من حياة المتعلم، مجارية ميوله ورغباته بقدر الامكان. كذلك يجدر بالمعلم أن يخرج بهذه التمارين عن العمل الفكرى إلى التطبيق فيعود التلاميذ القيام بمشاريع رياضية واستعمال بعض الأدوات الرياضية كالمتر والبيكار والزاوية القائمة وما إلى ذلك.

ثالثاً: تمكين الناشئ من اختبار بيئته الاجتماعية(٦)

ومن وظائف التعليم الابتدائي أيضا أن يمكن الناشئ من تكوين شخصيته الخلقية والاجتماعية والروحية بحيث يتحلى بالأخلاق الفاضلة والاتجاهات النفسية السليمة، والسلوك الاجتماعى المبنى على فهم وإدراك العلاقات التى تربطه بأفراد مجتمعه، ومبادئ الدين الأساسية المتحررة من التعصب والخرافات فقبل سن الدراسة – مثلاً – يكون أفق الطفل الاجتماعى، ضيقاً لا يكاد يتعدى أفراد أسرته وأقرب الناس إليه. وفى أول مهده بالمدرسة نراه يميل الى اللعب بمعزل عن رفاقه والإنفراد بممتلكاته، وإن هو أشرك الآخرين فى ألعابه وممتلكاته فإنه يخص بها نفسه، غير مبال بقلة انسجامه معهم. ولعل هذه الخصال الفردية تبدو بأجلى مظاهرها عندما ينشأ الولد على أسرته محروماً من عشرة الأشقاء والرفقاء.

ومن أجل ذلك يبذل معلم المدرسة الابتدائية جهده فى توثيق عرى الألفة بين التلاميذ، وإعطائهم دروساً عملية فى معاشرة الآخرين واحترام آرائهم وحقوقهم ومراعاة شعورهم وإيثار الصدق والصراحة فى معاملتهم، والتمسك بحرية الرأى والدفاع عن الحق، وأداء الواجب والتعاون الايجابى معهم، وحب الخير، وبذل المعونة للمحتاج. فهو ينشطهم – مثلاً – فى الألعاب النظامية، محاولاً أن يبرز ما فيها من مزايا تعاونية، وهو يشوقهم إلى القيام بمشاريع مشتركة كتمثيل الروايات وتنظيم الحدائق وجمع البقايا الأثرية، مبيناً لهم أن الجماعة أقدر من الفرد على إتمام هذه المشاريع. وهو يشجعهم على إقامة الحفلات، لأنها تفسح لهم مجال التعارف والتآخى، ويكلفهم بالانتساب إلى الجمعيات المدرسية والاشتراك فى مناقشتها وإدارة جلساتها

حسب الأصول، لكي يتعودوا على ممارسة أساليبهاالمعروفة . وهو يرغبهم في معاشرة رفاقهم مهما اختلفت أنسابهم وطبقاتهم ففي ذلك تقوية لروح التفاهم والتسامح، وصهر للعناصر المتنافرة والنزعات المتفرقة.

كذلك يبذل المعلم القدير جهده لينمي في نفوس تلامذته روح الولاء لمجتمعهم المدرسي، بحيث يشعرون أن لهم ما له وعليهم ما عليه، ويكونون على استعداد للمساهمة في إسعاده ورفع شأنه. إن تربية اجتماعية من هذا النوع يكون لها أثر بعيد في حياة الناشئ إذ تجعل منه على ممر الأعوام عضواً حياً في جسم أمته، يحس بآلامها وآمالها، ويتحمل التبعات الجسام المترتبة عليه نحوها، ويعمل مخلصاً في سبيل خيرها ورقيها.

رابعاً: تمكين الناشئ من اختبار بيئته الطبيعية

وكما أن من وظائف التعليم الابتدائي أن يمكن الناشئ الصغير من اختبار بيئته الاجتماعية اختباراً شخصياً، كذلك فإن من وظائفه أن يهيئ له أسباب اختبار بيئته الطبيعية اختباراً مباشراً. وقد تعمدنا نعت هذا الاختبار المباشر تمييزاً له عن الاختبار الكتبي الذي لا يعتبر اختباراً بمعناه الأساسي. أن الاختبار الحسي المباشر الذي يكتسبه المتعلم من بيئته الطبيعية هو أساس العلم الصحيح الذي يؤثر في الحياة ويعمل على تغيير مجراها. وكل علم لا يكون هذا أساسه إنما هو علم ناقص لا يتعدى الألفاظ الفارغة التي يحشو بها المتعلم حافظته استعداداً للامتحانات، ثم لا تلبث هذه الألفاظ أن تتبخر فلا يبقى لها أثر يذكر.

إن حب الاستطلاع في الطفل يدفعه إلى إرواء تعطشه الفكري وتشوقه إلى معرفة ماهية بيئته الطبيعية وتعليل ظواهرها. فهو يتساءل بكل رغبة – مثلاً – ما هي الغيوم؟ كيف تنمو الشجرة؟ ماذا يحدث عندما نتنفس؟ لماذا يحترق الخشب ولا يحترق الحديد؟ من أين يأتي الصوت داخل الراديو، كيف تدخل الصورة في جهاز التليفزيون؟ إلى غير ذلك من التساؤلات الواقعية المأخوذة من صميم الحياة.

إن الاستجابة لهذا التعطش الفكري يجب أن تكون نقلة الانطلاق في تدريس العلوم في المرحلة الابتدائية، والمعلم القدير لا يكبح جماح حب الاستطلاع والتشوق إلى المعرفة في تلاميذه بل يحاول أن ينمي فيهم هذا الحب والتشوق ويفتح أمامهم آفاقاً جديدة في طلب المعرفة.

وبعبارة أخرى، إن الطرق المثلى لإختبار البيئة الطبيعية وتفهمها هي تدريس

العلوم تدريساً صحيحاً منذ بداية المرحلة المدرسية، ولما كان العلم يعتمد بالدرجة الأولى على الاستقصاء والاختبار فإن الطرق الحسية المباشرة هى أساس الدراسة العلمية الصحيحة، والمدرسة الحديثة لا تألوا جهداً فى تعويد التلاميذ دقة الملاحظة فى استقصاء الحقائق وإجراء الاختبارات العلمية تحت شروط معينة منتظمة.

لنأخذ – مثلاً – ظاهرة الاحتراق، فالتلميذ يعرف من خبرته اليومية أن كثيراً من المواد تحترق، أى أنها تشتعل وتطلق نوراً وحرارة، ولكنه يحتاج إلى القيام باختبار مباشر يبين له ما هية تلك الظاهرة. إننا إذا راقبنا بدقة شمعة مشتعلة لاحظنا أنها لا تنطفى إلا فى إحدى حالتين: الأولى إذا انقطع الهواء عن اللهب، كما يحدث عند إطباق أصابع اليد على اللهب أو تغطية الشمعة بكوب، والثانية إذا برد اللهب، كما يحدث عند هبوب ريح شديدة على منطقة الإشتعال. وهذا الاختبار يمكن إجراؤه على فتيلة قماش أو قطعة خشب أو غير ذلك فتكون النتيجة واحدة نستخلص من هذه الدراسة البسيطة أمرين جوهريين : أولاً يتبين لنا أن الاحتراق ظاهرة عامة لها عاملان هما رفع الحرارة إلى درجة إحتراق المادة وتوفر الهواء (الأوكسجين) حول منطقة اللهب، فإذا زال أحد العاملين أو كلاهما توقفت عملية الاحتراق. وثانياً تساعدنا هذه الفكرة على تطبيق ما تعلمناه فى مكافحة نيران الحرائق حيث ينبغى تبريد النار وقطع الهواء عنها فى أسرع وقت ممكن.

وفى البيئة أمور كثيرة يستطيع الناشئ الصغير أن يدرسها تحت إرشاد المعلم بالطريقة العلمية العملية مستعملاً ما تيسر من الأجهزة والأدوات. مثال ذلك، أن يراقب تقلبات الجو ويدونها مستعيناً بميزان الحرارة وميزان الضغط الجوى وأن يختبر فائدة البكرة والدولاب والسطح المنحدر وأن يجمع ورق الأشجار والأزهار فى دراسة علم النبات وقد تتطلب هذه الاختبارات العملية بعض التجهيزات والمستحضرات التى لا تكون فى متناول جميع المدارس، ولكن المدرسة الواعية تحاول بشتى الطرق تجهيز مختبراتها بما هو ضرورى وقريب من حياة التلميذ اليومية.

هذه الاختبارات العلمية تجعل التعليم عملياً يمهد السبيل إلى تطبيق العلم على متطلبات الحياة اليومية والاستفادة منه فيما يعود بالخير على الفرد والجماعة معاً. فمن الناحية الصحية – مثلاً – ينبغى للناشئ أن يراعى القواعد الصحية، ويتمرن على الإسعافات الأولية، ويساهم فى بعض المشاريع الصحية العامة، كمكافحة الذباب والبعوض وغير ذلك.

ومن ناحية علم الحيوان يحسن به أن يربى بعض الطيور والأسماك والحيوانات الداجنة وأن يعرف كيف يكافح الحشرات التى تفتك ببعض الأشجار، ومن ناحية الأشغال اليدوية يحسن به أن يجيد إستعمال بعض الأدوات اليدوية كالمقص والإبرة والسكين والمنشار والمبرد والمطرقة والفأس والمعول وغير ذلك. هذا مع العلم أن الهدف من تدريس العلوم لا يقتصر على الاختبار العملى المباشر، بل يتعداه إلى تدريب الطالب على التفكير العملى الدقيق وتنمية الروح العلمية الصحيحة فى كل ما يفعل، وهكذا يكون الهدف الأسمى لتدريس العلوم مساعدة الناشئ على تفهم بيئته والتفاعل معها ومواجهة تحدياتها.

خامساً: تمكين الناشئ من الوقوف على الوطنيه الثقافية

ومن وظائف التعليم الابتدائى، أخيراً، أن يمكن الناشئ من الوقوف على اختبارات الآخرين، كما يمكنه من الاختبارات الشخصية المباشرة. وذلك بالاطلاع على الثروة العلمية والفنية والروحية التى كدسها الجنس البشرى عبر الأجيال، وأودعها الكتب والمجلدات التى تملأ مكتباتنا الخاصة والعامة. هذه الثروة تتبلور فيها اختبارات الآخرين. فإذا أضيفت هذه الإختبارات إلى اختبارات الناشئ فى حقلى الفن والآدب وغيرهما، فإنها تزيدها سعة وعمقاً.

ولذا كان من الضرورى أن تعرض مبادئ هذه الثروة الثقافية على المتعلم، وأن يدرب على إستقائها من مواردها منذ صغره، حتى إذا عرف فائدتها وتذوق لذتها استطاع الإستفادة منها كما يجب أن يستفيد، ما لم يتعود اقتباس الأفكار عن اللغة المكتوبة فى سرعة وسهولة.

والمدارس الابتدائية لا تكتفى بتعليم الناشئ القراءة، بل تغريه بها وتهيئ له أسباب المطالعة فى الكتب والمجلات الموضوعة خصوصاً للأطفال؛ ذلك لأن مستوى الفرد الثقافى يعتمد، إلى حد بعيد ، على جهده الذاتى. إن تدريب الأطفال على تعليم أنفسهم منذ نعومة أظفارهم أمر بالغ الأهمية، فالمدرسة التى لا تفعل شيئاً من ذلك تقصر فى أداء وظيفة من أهم وظائفها، فالولد الذى لا يتعود المطالعة ولا يتذوق لذتها وهو على مقاعد المدرسة الابتدائية، هيهات أن تتيسر له هذه الفرصة بعد. قال طه حسين بهذا الصدد:

«هناك مشكلة نشكو منها ونضيق بها ولا نعرف كيف نجد لها حلاً، وهى مشكلة الإعراض عن القراءة الحرة السمحة التى لا تتقيد بمناهج الدرس وبرنامجه ولا

تقتصر على الكتب المقررة والمذكرات التى يمليها المعلمون. هذه القراءة الحرة هى نصف التعليم العام ... ولعلها تفيد المتعلمين أكثر مما تفيدهم الدروس والكتب التى يكرهون على قراءتها إكراهاً،(٨).

وجدير بالذكر أن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم أخذت تهتم بتوفير اللغة العربية السهلة للأطفال، وذلك بوضع خطة لحصر الألفاظ التى يشيع تداولها ويكثر ورودها فى كتب وأحاديث ومجلات أطفال المرحلة الابتدائية تمهيداً لإصدار قوائم تناسب الطفل فى كل مرحلة من المراحل السنية وذلك فى عام ١٩٧٣، على أن تتضمن هذه القوائم الكلمات الشائعه وتراكيبها ومدى صعوبتها وقيمها الوظيفية.

هذه هى الوظائف الرئيسية للتعليم الإبتدائى، فإذا شاءت مدارسنا أن تعد الجيل الطالع لحياة كاملة منتجة تليق بالشطر الثانى من القرن العشرين، فلابد لها من أن تأخذ هذه الوظائف بعين الإعتبار.

المـــراجـــع

١- جامعة الدولة العربية، المؤتمر الإقليمى الثالث لوزراء التربية فى الدول العربية، (الكويت، ١٩٦٨)، ص ٥٠.

2- Dearden, R. E., *The Philosophy of Primary Education* (London, Oxford Uni., 1988) P. 117.

٣- جامعة الدولة العربية، الإدارة الثقافية، مرجع سابق، ص ٥٦.

٤- جميل صليبا، مستقبل التربية فى الشرق العربى، (بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٦٢)، ص ص ٢٥٥ - ٣٠٠.

٥- اليونسكو، المؤتمر الاقليمى الثالث لوزراء التربية والوزراء المسئولين عن التخطيط الاقتصادى فى الدول العربية، التقرير النهائى (مراكش، ١٩٧٠)، ص ٣٢ .

٦- أحمد حسن عبيد، فلسفة النظام التعليمى وبنية السياسة التربوية، (القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٦)، ص ص ١٤٣ - ١٥٤.

7- UNESCO, "*Saurce Book For Science Teaching*", (Paris, 1969), PP. 20 - 37.

٨- طه حسين، مستقبل الثقافة فى مصر، الجزء الأول (القاهرة، ١٩٣٨)، ص ٢١٦ .

الفصل الرابع

التعليم الإلزامى

مفهومه - أهميته - فائدته

الفصل الرابع
التعليم الإلزامي

تعتبر الدراسة الابتدائية إلزامية وإجبارية فى جميع البلاد الراقية ... فعلى جميع أفراد الأمة أن يكونوا قد أتموا على الأقل دراستهم الابتدائية ... وأن مبدأ إلزامية التعليم الابتدائي يلازمه مبدأ آخر هو مجانية التعليم.

أولاً : ضرورة التعليم الإلزامي[1]

لقد آن للعالم العربى أن يعمم التعليم الإلزامي الشامل في كل قطر من أقطاره، وفى كل زاوية من زواياه، وفى كل طبقة من طبقات شعوبه، دون تمييز بين الذكور والإناث. فقد أصبح هذا التعليم اليوم من متطلبات الحياة الضرورية وصارت الدول الناهضة تعتبره من أهم وظائفها، فتخصص له الأموال الطائلة، وتجدُ فى تعميمه وإطالة مدته إلى أقصى حد ممكن؛ فمن واجب الدول العربية إذن أن تعمل على تحقيق هذه الأمنية الغالية، مهما تتطلب من أموال وجهود وتضحيات.

وغير خاف على أحد فى هذه الأيام أن التربية حق من حقوق الطفل لا منحة يمن بها عليه المجتمع. وهذه شريعة حقوق الانسان تنص فى مادتها ٢٦ على أن لكل شخص الحق فى التعلم، وأن التعليم فى مراحله الأولى والأساسية على الأقل يجب أن يكون بالمجان، وأن التعليم الإبتدائى يجب أن يكون إلزامياً. وهذا إعلان حقوق الطفل أيضاً ينص فى مادته الثانية والسابعة على أن الطفل يجب أن تتاح له الفرص والتسهيلات التى تمكنه من النشوء بدنياً وعقلياً وخلقياً وروحياً واجتماعياً بصورة طبيعية وفى ظروف تتسم بالحرية والكرامة، كما ينص على أن للطفل الحق فى الحصول على التعليم الذى يجب أن يكون إلزامياً ومجانياً فى المرحلة الابتدائية على الأقل[2].

أن الإلزام والمجانية فى التعليم الابتدائى على الأقل قضيتان يسلم بهما اليوم العالم المتمدن بأسره، ذلك أن من حق كل طفل أن يتلقى هذا التعليم، كما أن من واجب الدولة – بالتعاون مع الأولياء – أن يكون له مجانا، على اعتبار أنه ضرورة فردية واجتماعية معاً. ومعلوم أن الثروة البشرية هى أثمن ما تملكه الدولة، فاذا هى أحسنت استثمارها بالتربية تمكنت من تحقيق التطور الاقتصادى والاجتماعى المنشود، أما إذا أهملت أمر هذه الثروة تعذر عليها التخلص من قيود التخلف والجمود.

وقد أدركت منظمة اليونسكو ضرورة التعليم الإلزامي المجانى الشامل، واعتبرته

من أهم المشكلات التربوية فى العالم، فعقدت، بالتعاون مع مكتب التربية الدولى عام ١٩٥١ فى جنيف، مؤتمراً دولياً لبحث هذه المشكلة، حضره ممثلو الدول الأعضاء، وفى جملتهم ممثلون عن بعض الدول العربية، وقد اختتم هذا المؤتمر أبحاثه بتوصيات ذات شأن، رفعت إلى وزارات التربية فى مختلف البلدان على أمل أن تؤخذ تلك التوصيات بعين الإعتبار. وبعد مرور أربع سنوات على ذلك المؤتمر الدولى عقدت جامعة الدول العربية، بالتعاون مع منظمة اليونسكو فى القاهرة، مؤتمر التعليم الإلزامى المجانى للدول العربية، وأختتم هذا المؤتمر أبحاثه بتوصيات هامه تقع فى ١٩٢ مادة وتتناول موضوع البحث من مختلف نواحيه[٣]. وإذا نحن رجعنا إلى توصيات هذا المؤتمر وجدنا فى مقدمتها تحليلاً للأسباب الموجبة لتعميم التعليم الإلزامى فى العالم العربى، نرى من المفيد إثباتها بنصها الكامل:

بعد الرجوع إلى المادة السادسة والعشرين من الإعلان العالمى لحقوق الإنسان التى تقرر حق كل فرد فى التعليم، وتشترط أن يكون التعليم مجانياً على الأقل فى المرحلة الإبتدائية والتعليم الأساسى وأن يكون التعليم الإبتدائى إلزامياً، وإلى التوصيات رقم ٣٢ التى قررها المؤتمر الدولى الرابع عشر للتعليم العام المنعقد فى مدينة جنيف من ١٢ إلى ٢١ يوليو سنة ١٩٥١، التى وضعت الأسس العامة للتعليم الإلزامى المجانى وإطالة مدته.

ولما كانت القوى البشرية أثمن موارد الدولة، وكان تاريخ العالم الحديث يبين أن التقدم الاقتصادى يسير جنباً إلى جنب مع التقدم فى التعليم، وكانت نتائج التعليم فى رفع مستوى الإنتاج تعوض البلاد أكثر مما أنفقته عليه، ولما كان التعليم هو الأساس السليم للديمقراطية الحقة والسلام العالمى والإستقرار الدولى.

ونظراً لأنه، وإن كانت بعض الدول العربية قد قاربت تعميم التعليم الإلزامى المجانى، إلا أن هناك دولاً أخرى منها لا تزال بها نسبة عالية من الأطفال لا تتسع لهم المدارس، وهذه حالة خطيرة تتطلب حشد جميع القوى والموارد الممكنه لمعالجتها.

وها هو تقرير اللجنة الدولية لتطوير التربية يوصى بأن تضع السياسات التربوية خلال السبعينات فى المرتبة الأولى من أهدافها تعميم التعليم الابتدائى بأشكال متنوعة وفى ضوء الإمكانات والحاجات[٤].

لقد بذلت البلاد العربية خلال السنوات الأخيرة جهوداً كبيرة فى سبيل تعميم التعليم الابتدائى رغم الظروف الصعبة التى تعيشها. يدلنا على ذلك أن نسبة عدد

الأطفال المسجلين في المدارس الابتدائية إلى مجموع عدد الأطفال ما بين ٦ و ١١ سنة من العمر في مجمل البلاد العربية قد ارتفعت من ٥٠٪ عام ١٩٦٠/٦١ إلى ٦٢٪ عام ١٩٧٠ / ٧١، وذلك بالرغم من التزايد الكبير في عدد السكان. ومعنى هذا أنه أكثر من ثلث السكان الذين هم في سن المرحلة التعليمية الإلزامية ليسوا في المدارس الابتدائية [٥]. ومع أن هذا الارتفاع في نسبة الأطفال المسجلين في المدارس الإبتدائية يعتبر تحسناً مرموقاً، إلا أن تحقيق التعليم الإلزامي في المرحلة الإبتدائية على الأقل ما زال بعيداً.

وجدير بالذكر أن المؤتمر التربوي الذي عقد في مراكش عام ١٩٧٠، أوصى «بأن تضع الدول العربية التي لا تضمن تشريعاتها نصاً صريحاً عن الإلزام في التعليم، مثل هذا النص كما أوصى بالتزام جميع هذه الدول بتنفيذ نصوصها التشريعية في إلزامية التعليم في أقرب فرصة ممكنة» [٦].

ولا غرابة إذا أهتمت الدول العربية، بوضع الخطط والنظم للتعليم الإلزامي و العمل على تنفيذها في أقرب وقت ممكن. فهذه هي أمنية كل مواطن مخلص لبلاده، وليس تحقيقها على الشعوب الأوربية بالأمر العسير، لما اشتهرت به منذ أقدم الأزمان من احترام العلم والرغبة الشديدة في طلبه وبالنظر لإمكاناتها الاقتصادية والبشرية التي يمكن أن تسفر لهذا الغرض.

ثانياً: فوائد التعليم الالزامى:

١- العمل على إزالة تشغيل الأحداث

أن الفائدة الأولى من التعليم الالزامى هى أنه يعمل على تخليص الأحداث من مسؤولية كسب الرزق والسعى وراء العيش وقد تنبه التشريع فى جميع البدان الراقية لهذه القضية المهمة، فحظر تشغيل الأولاد قبل سن معينة. ولكن ما الفائدة من حماية الولد من التشغيل المبكر إذا لم تتح له فرصة التعلم؟ وكيف يرتدع الوالد عن تشغيل أولاده قبل الآوان، ما دامت أحواله المادية لا تسمح له بدفع رسوم التعليم، وليس فى البلاد من وسائل التعليم المجانى ما يسد حاجة الجميع؟.

وخلاص الولد من التشغيل الباكر لا يؤمن له زيادة فى العلم فحسب، بل زيادة فى الصحة أيضاً، فالمدرسة الحديثة تعنى بأمر الصحة كما تعنى بأمر العلم، وصحة الجيل الناشئ لها أهمية كبرى فى البناء القومى. فهناك يتعلم الولد قواعد الصحة وكيفية مراعاتها، ويكون العادات اللازمة لصحة جسمه وسلامة حياته، وهناك يتعود المعيشة المنظمة، ويتناول قسطاً وافراً من فترات الراحة فى الهواء الطلق ويمارس الألعاب الرياضية على اختلاف أنواعها، كل ذلك لايمكن أن يتوافر للولد وهو يسعى وراء العيش كما يتوافر فى الحياة المدرسية.

وتختلف مدة خلاص الولد من مسئولية كسب الرزق باختلاف مدة التعليم الإلزامى، والأمم الراقية تعمل دوما على إطالة هذه المدة، على اعتبار أن الإنسان كلما ارتقى فى سلم الحضارة ازدادت بيئته تشابكاً وتعقداً، فزادت بذلك حاجته إلى الوقت الذى يتمكن فيه من الإحاطة بجميع ما تتطلبه هذه البيئة.

٢- العمل على محو الأمية :

الفائدة الثانية التى تجتنى من التعليم الإلزامى هى أنه يعمل على إزالة الأمية التى ما تزال منتشرة فى العالم العربى إنتشاراً مريعاً، على حين أنها تلاشت أو كادت تتلاشى فى الأمم الراقية، ومهما تكن نسبة الأمية فى كل قطر من الأقطار العربية، فإنها فى الأرياف أعلى منها فى المدن، وبين النساء أعلى منها بين الرجال.

ولماكانت النهضات القومية والتنمية الاقتصادية والاجتماعية تقوم على سواعد الرجال والنساء معاً. وأهل المدن وأهل الأرياف معا، اتضحت لنا خطورة تفشى الأمية فى صفوفنا، أضف الى ذلك أن نسبة الأمية فى الشعوب تعتبر اليوم مقياساً لدرجة ثقافتها العامة، والشعوب العربية العريقة فى الحضارة والمشهورة باحترام العلم والإقبال

عليه منذ أقد م الأزمان لن ترض بأن توصم بوصمة التخلف من ركب الحضارة .

ولا سبيل إلى الخلاص من مشكلة الأمية على صورة حاسمة إلا بنشر التعليم الالزامى الشامل، بهذه الطريقة تخلصت الشعوب الغربية من الأمية، وبهذه الطريقة نفسها تتمكن الشعوب العربية من التخلص منها.

على أن هناك أمر لابد من الإشارة اليه قبل الإنتقال إلى الفائدة الثالثة، وهو أنه بالرغم من الإنجازات الظاهرة فى عدة بلدان عربية، فإن عدد الأميين الكبار قد ازداد خلال العقد الأخير. وأحد أسباب ذلك هو تسرب عدد من التلاميذ فى المرحلة الابتدائية قبل أن يصبحوا متعلمين، لذلك ينبغى لنا فى محاربة الأمية أن نتقى الارتداد إليها بعد انقضاء أعوام الدارسة، وهو خطر كبير لا يجوز التغاضى عنه. فما وسائل الوقاية من خطر الإرتداد إلى الأمية؟ لعل أهم هذه الوسائل ثلاث:

الوسيلة الأولى أن تجعل مدة التعليم الإلزامى خمس سنوات أو ست على أقل تقدير. فقد أثبتت التجارب العلمية أن الأمية لا يحتمل أن تزول بصورة دائمة ما لم يتابع الولد دراسته خمس سنوات على الأقل فى ظروف تعليمية ملائمة.

والوسيلة الثانية أن تحسن طرق التعليم فى المدارس الابتدائية وأن تكيف مناهجها وفقاً لمتطلبات البيئة. ذلك لأنها إن بقيت على ما هى عليه من العقم فى بعض الأماكن أدت إلى ترك المدرسة أو ذهب كثير من أوقات المتعلم ضيعاً، ولم تعد السنوات الخمس أو الست كافية لمحو أميته محواً دائماً.

والوسيلة الثالثة أن نعمل على نشر التعليم الذاتى فى المدرسة وأن نعود المتعلم المطالعة الممتعة المتواصلة وأن نمهد له سبلها. فمهارة القراءة لا ترسخ فى الذهن إلا بالمران والاستعمال. فاذا أغرى الولد بمطالعة الكتب التى تلائم سنة وميوله ودرب على القراءة فتعودها وهو على مقاعد الدراسة، رافقته هذه العادة الحميدة كل أيام حياته.

٣- العمل على توطيد الحياة الديمقراطية :

والفائدة الثالثة التى يجنيها العالم العربى من التعليم الإلزامى الشامل هى أنه يعمل على توطيد الحياة الديمقراطية. لقد كان الغرض من التعليم الابتدائى، فى أول عهده تمكين الجيل الناشئ من مبادئ القراءة والكتابة والحساب. أما اليوم بعد أن منحت الديمقراطية حق الانتخاب للملايين من عامة الشعب، فقد أصبحت هناك أغراض اجتماعية خطيرة غير محو الأمية. من أهم هذه الأغراض خلق مواطنين

واعين مستنيرين، يعرفون حقوقهم وواجباتهم، ويقدرون على حكم أنفسهم بأنفسهم، والتعليم الالزامي الشامل يعمل، إلى حد بعيد، على توعية جماهير الشعب وتنويرهم.

وقد فطن لهذه الحقيقة أهل الغرب في أواخر القرن الثامن عشر، في ذلك الوقت أخذت تجتاح العالم حركة فكرية قوية كانت فاتحه عهد جديد في حياة الشعوب الديمقراطية. فكان البريطانيون – مثلاً – قد اصطدموا صدمات عنيفة وتعلموا دروساً اجتماعية قاسية، فأخذوا يصلحون من شأن بلادهم، ويعدلون بعض قوانينهم وأحكامهم، لتتلاءم مع روح العصر. وكان الأميركيون قد انفصلوا عن جسم الامبراطورية البريطانية، وأخذوا يرسمون لأنفسهم خطة لحياة جديدة تملؤها الحرية والاستقلال، وكان الفرنسيون على أبواب ثورة هزت العالم من أقصاه إلى أقصاه، وقد أوشكوا أن يبنوا لأنفسهم جمهورية جديدة شعارها الاخاء والحرية والمساواة.

وفي تلك الآونة الخطيرة أخذ أنصار الديمقراطية يجاهرون بأن نشر العلم بين طبقات الشعب من الأسس المتينة التي يقوم عليها صرح الحرية والاستقلال. وهذه بعض الحجج التي أدلى بها فريق من أولئك الكتاب لدعم نظريتهم التربوية الجديدة[٧]:

أ– ليس من الحكمة في شئ أن تظل الفروق الاجتماعية بين طبقة الخاصة المتعلمة وطبقة العامة الجاهلة، وأن ترك هؤلاء على جهلهم وأميتهم كانوا خطراً كبيراً على سلامة المجتمع.

ب– أن الحرية والجهل – كالنور والظلمة – ضدان لا يجتمعان، وأن الشعب الأمي الخامل والحياة الديمقراطية الحرة لا يتلاءمان، فإذا أرادت أمة لبلادها حرية واستقلالاً، وجب عليها قبل كل شئ أن تعتاض عن ظلمة الجهل بنور العلم والعرفان.

جـ– أن الاستقلال الذي يقوم على أساس ضعيف من الأمية والجهل لهو استقلال زائف، لا يلبث أن تتزعزع أركانه، ثم ينهار على رأس القائمين به.

ولم يمر على تلك الدول الديمقراطية وقت طويل حتى بدأت تطبق هذه النظرية التربوية الجديدة، فتسلمت زمام التربية معتبرة إياها وظيفة من أهم وظائف الدولة، وأخذت تنشئ الواحدة تلو الأخرى أنظمة للتعليم الإلزامي الشامل تتلاءم مع روحها، وتخدم حاجاتها، وتسير سياستها في مصلحة الفرد والمجموع معاً، وما زالت تصلح هذه الانظمة وتعدلها على ضوء اختباراتها، حتى أصبحت اليوم أداة فعالة في تكوين الأمم وتوجيهها توجيهاً قومياً ديمقراطياً. قال طه حسين بهذا الصدد:

«إذا كانت الديمقراطية مكلفة أن تضمن للأفراد الحرية كما ضمنت لهم الحياة، فإن الحرية لا تستقيم مع الجهل، ولا تعايش الغفلة والغباء فالدعامة الصحيحة للحرية الصحيحة إنما هى التعليم الذى يشعر الفرد بواجبه وحقه وبواجبات نظرائه وحقوقهم الديمقراطية لا تتفق مع الجهل إلا أن تقوم على الكذب والخداع والحياة النيابية لا تتفق مع الجهل إلا أن تكون عبثاً وتضليلاً. إن الذين يريدون أن تسير أمور الشعب إلى الشعب يريدون بطبيعة الحال أن يثقف الشعب حتى يرشد، وحتى يصبح بمأمن من تضليل المضللين له وتغفل المتغفلين إياه»[٨١].

٤- العمل على توحيد نزعات الشعب

والفائدة الرابعة التى تجنيها من التعليم الإلزامى الشامل هى أنه يعمل على توحيد نزعات الشعب المتبعثرة والتقريب بين عناصره المتنافرة فهو البوتقة التى تصهر بها جميع العناصر لتصير جسماً واحداً لا تقوى على تجزئته الظروف، وكتلة متراصة تتجه اتجاهاً واحداً وتؤمن بمبادئ قومية واحدة وتسعى إلى أغراض قومية واحدة. وما أحوجنا فى الشرق العربى إلى هذا التوحيد، وقد لعبت بنا يد الزمان أجيالاً عديدة، ففرقت صفوفنا، وفككت أوصالنا وتركتنا منقسمين على أنفسنا.

والذى يزيدنا تفككاً وانقساماً أن المتعلمين بيننا قد تأثروا بألوان مختلفة من التعليم الخاص، فنشأ عن ذلك بلبلة فكرية وعاطفية لها أثرها الخطير فى حياتنا القومية. فهذا يتلون بلون شرقى، وذاك يتلون بلون غربى. هذا يفكر تفكيراً إستقلالياً، وذاك تفكيراً اتكالياً. هذا يتجه اتجاهاً طائفياً، وذاك اتجاهاً قومياً. أضف إلى ذلك أن كل فريق من هؤلاء ينظر شزراً إلى الفريق الآخر، فكيف يمكننا والحالة هذه، أن نتفاهم ونتعاون على تحقيق أغراض قومية مشتركة؟

٥- العمل على اكتشاف المواهب المتفتحة :

والفائدة الخامسة والأخيرة التى نجنيها من التعليم الإلزامى الشامل أنه يعمل على اكتشاف المواهب الكامنة فى جميع صفوف الشعب، سواء فى ذلك الصبى والبنت، ابن القرية وابن المدينة، ابن الفقير وابن الغنى، ابن هذه الطائفة أو تلك. ولما كانت هذه المواهب تبدأ بالتفتح فى مرحلة التعليم الإلزامى، فإنه كفيل باكتشاف ما تفتح منها.

وعلى هذا النحو، يتسنى للأمم الراقية أن تكتشف بين أبنائها وبناتها هذه الكنوز الدفينة التى هى أنفس ذخراً وأعظم ثروة للبلاد. إن توماس جفرسن Thomas Jef-

ferson ثالث رؤساء الولايات المتحدة الأمريكية، عندما اختط سياسته التربوية المعروفة، أوصى بأن ينبغ في كل عام من طبقة العامة فريق من أنجب الطلاب، تبعثهم الحكومة على نفقتها لمتابعة دراستهم إلى أعلى الدرجات. وغني عن القول أن من مصلحة الدولة أن تعنى عناية خاصة بالتلاميذ الموهوبين الذين تتبين فيهم مخايل الفطنة والذكاء، وذلك لعلمها أن رقي الأمة يتوقف إلى حد بعيد على نوابغها وقادتها وأصحاب المواهب الممتازة فيها.



المراجع

١- جورج شهلا وآخرون، الوعى التربوى (بيروت : دار العلم للملايين ١٩٨٢)، ص ٣٦٠ - ٣٧٠.

٢- الأمم المتحدة، الإعلان العالمى لحقوق الانسان، ١٠ ديسمبر ١٩٤٨، وإعلان حقوق الطفل فى ٢٠ أكتوبر ١٩٥٩، ص ٩.

٣- جامعة الدولة العربية ومنظمة اليونسكو، توصيات مؤتمر التعليم الإلزامى المجانى فى الدول العربية، القاهرة، ١٩٥٥.

4- UNESCO, "Learning to be", Report of the International Commission on the Development of Education, (Paris, 1972), P. 192.

٥- مجلة التربية الجديدة، مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى البلاد العربية، السنة الأولى، العدد الأول، ص ٨٣.

٦- اليونسكو، المؤتمر الاقليمى الثالث لوزراء التربية فى البلاد العربية، التقرير النهائى، ١٩٧٠، ص ٧ - ٢٨.

7- Cubberley, E. P., The History of Education, N. Y. Boston 1920, PP. 506 - 528.

٨- طه حسين، مستقبل الثقافة فى مصر، (القاهرة ١٩٣٨) الجزء الأول، ص ٩٧ - ١٤٤.

9- Cubberley, E. P. *Op. Cit.*, PP. 525 - 526.

الفصل الخامس

فلسفة التعليم الاساسى

الفصل الخامس
فلسفة التعليم الأساسي

مقدمـــــــــة :

تعد مرحلة التعليم الأساسي القاعدة العريضة لإعداد المواطن ، والمرحلة التي تُنمي خلالها الاتجاهات والعادات وتتأصل فيها الملامح الرئيسة لشخصية هذا المواطن ، ويجمع كافه المهتمين والعاملين بشئون التربية علي أن الركيزة الأساسية لأي نظام تعليمي محكم تتمثل في مدي الاهتمام بتعليم المرحلة الأولي ، ولذلك فإن غالبية المجتمعات تولي هذه المرحلة عناية متزايدة قدر ما تسمح به إمكانياتها [١].

ولعله من المفيد في هذا الفصل ، أن تُقدم الدراسة لمحة تاريخية عن فكرة التعليم الأساسي وتطوره علي المستوي العالمي،وعلي المستوي المحلي (مصر).والتعرف علي طبيعة هذا النوع من التعليم:(مفهومه– أهدافه– وظائفه – بنيته وتنظيمه في مصر– مؤشرات تطويره في مصر).

أولاً:مدخل تاريخي:

إن المستقرئ لتاريخ التعليم المصري في مراحله الأولي يجد أن هناك عدة تجارب لربط التعليم بمجالات العمل والحياة ، وقد هدفت هذه التجارب إلى تطوير التعليم بهذه المراحل ، الأمر الذي يجعلنا نقول أن التعليم الأساسي ليس فكراً تربوياً جديداً ولكن له جذور تاريخية علي المستوي العالمي . ومن أهم هذه التجارب ما يلي :

١. على المستوى العالمي

إذا كانت حركة التعليم الأساسي التي تتبناها اليوم منظمة اليونسكو والوكالات الدولية المعنية بالطفولة والتنمية والصحة والعمل تمثل تياراً سياسياً لتطوير التعليم الأساسي، فإن الدعوة إلي تربية أساسية هي مبادئ ينادي بها المفكرون والتربويون عبر العصور ، ويزخر تاريخ التربية منذ العصور المبكرة بمحاولات متكررة لتحديدها وبيان فلسفتها [٢] .

ونحاول فيما يلي أن نتناول ذلك بالعرض .

أ. مرحلة التربية الأساسية للنهضة الاجتماعية :

تميزت حركة التربية الأساسية في بدايتها خلال الثلاثينات علي يد غاندي بأنها جزء من حركة قومية إصلاحية لبعث المجتمع وتجدده ، ووسيلة أساسية لتحرير الهند ، فهو يري أن يكون التعليم عن طريق المهنة ومن خلالها ويرفض التعليم النظري الكلامي ، ويراه أداة ضارة أحدثت غربة بين المواطن وبيئته ومجتمعه [٣] .

ولكن أفكار غاندي ودعوته إلي التربية الأساسية لم يتح لها أن تأخذ طريقها إلي التطبيق الشامل في الهند بل اقتصرت علي تطبيق محدود نتيجة لتضارب التيارات السياسية ، وتبني النظم التعليمية للبلدان المتقدمة [٤].

ب – مرحله التربية الأساسية لمن فاتهم التعليم الرسمي:

ولقد دبت الحياة مرة أخري في حركة التعليم الأساسي مع بداية الستينات وظهور عدد كبير من الدول المستقلة في العالم الثالث ، وسعيها لنشر التعليم ، ومحو الأمية بين جماهيرها ، فكان اتجاه التربية الأساسية في تلك الفترة امتداد وتجديد للدور الاجتماعي والتربوي للمدرسة في البيئة الريفية.

ج – مرحله ظهور حركة التعليم الأساسي وتطورها :

ظهر ما يسمي بالتعليم الجماهيري في القرن الثامن عشر في المستعمرات الأمريكية الشمالية وفي بعض المقاطعات السويسرية ، وفي عدد من الولايات الألمانية قبل نشأة فكرة الإلزام في النظم التعليمية ، وفي بداية القرن التاسع عشر ظهر التعليم الأساسي ، وصار الأباء ملزمين بإلحاق أبنائهم في المدارس التي أنشأتها الدولة في أوربا الغربية ، وفيما بعد في أمريكا اللاتينية ، وكان هذا اعترافا رسميا بأهمية تعليم الجماهير كخطة تعمل الدولة علي تحقيقها[٦] .ويبين الجدول التالي نشأة التعليم الأساسي في عدد من الدول :

جدول (١)

يبين نشأة التعليم الأساسي في عدد من دول العالم [٧]

الدولة	سنة التاسيس	الدولة	سنة التاسيس	الدولة	سنة التاسيس
١ – ألمانيا	١٧٢٤	٦– السويد	١٨٤٢	١١– اليابان	١٨٧٢
٢ – النمسا	١٧٧٤	٧– الأرجنتين	١٨٤٤	١٢– فرنسا	١٨٨٢
٣ – الدانمرك	١٨١٤	٨– النرويج	١٨٤٨	١٣– تركيا	١٩١٣
٤ – اليونان	١٨٣٤	٩– أمريكا	١٨٥٢	١٤– الصين	١٩٢٣
٥ – أسبانيا	١٨٣٨	١٠– بريطانيا	١٨٧٠	١٥– مصر	١٩٢٣

- في بداية التسعينات نجد أن مصطلح التربية الأساسية أصبح بشكل متعدد يدل علي الأنشطة التعليمية التي تقدم للأطفال في مرحله ما قبل المدرسة الابتدائية أو في المرحلة الابتدائية ،وفي الأنشطة التي تقدم لمحــو أميــة

الكبار ، وذلك بعد الإعلان العالمي حول التربية للجميع وهيكلية العمل لتأمين حاجات التعليم الأساسية الذي اعتمده المؤتمر العالمي حول التعليم للجميع في " جومتين بتايلاند"مارس ١٩٩٠[٨].

- وبعدئذ تم إطالة فترة التعليم الأساسي إلي تسع وعشر سنوات وإحدى عشر سنة في عدة بلدان ، وصارت السياسات التعليمية الرسمية تعمل علي زيادة عدد المدارس الثانوية الشاملة بالدول الأوربية التي تقبل جميع الطلاب بعد الانتهاء من المرحلة الابتدائية [٩] .
- ولكن انتشاره في الدول النامية والعربية كان لا يصل إلي المستوي المأمول ، بسبب عدة عوامل منها تعرضها للاحتلال ، الفقر والتخلف الاقتصادي والزيادة السكانية [١٠] .

٢ . علي المستوي المحلي (مصر):

إن فكرة التعليم الأساسي ومفهومه في المزج بين العلوم النظرية والمهارات العملية ليست فكرة جديدة ، إذ أن لمصر العديد من التجارب في هذا المجال وإن لم يكتب لها الاستقرار ومن أهم هذه التجارب ما يلي :

أ – مشروع التعليم القومي الذي وضعه قومسيون المعارف – عام ١٨٨٠م:

يعد هذا المشروع من المحاولات الأولي في التعليم الأساسي التي بدأت بتقديم لون من التعليم لتلاميذ المرحلة الأولية يتم فيها المزج بين المواد النظرية وبين تمارين تطبيقية ترتبط باحتياجات البيئة مباشرة ، وكان يقضي بإنشاء ثلاثة مستويات من مدارس المرحلة الأولي[١١] .

ب – المدارس الراقية – عام ١٩١٦ م :

تتمثل في المدارس الأولية الراقية للبنين وأخري للبنات ، وقد حددت الوزارة أهداف هذه المدارس بتقوية استعدادات التلاميذ تقوية عملية بشكل يساعدهم علي دخول معترك الحياة وإكسابهم القدرة علي ممارسة العمل ، وكانت مدة الدراسة بها أربع سنوات تضمنت أنشطة عملية مثل المعادن والنسيج والتجارة ، ولم تستمر هذه المدارس طويلاً لأنها مدارس لا تؤهل تلاميذها للاستمرار في التعليم [١٢] .

ج – المدارس الريفية – عام ١٩٢٥ م:

تهدف هذه المدارس إلي تعميم التعليم الإلزامي لأن جميع مناهج الدراسة بها تجمع بين المواد النظرية والمواد العملية ، ومدة الدراسة بها ٦ سنوات تبدأ من سن السابعة إلي سن الثالثة عشر ، وتسير الدراسة بها علي نظام نصف اليوم ، فتتعلم طائفة من الأطفال بالمدرسة في الصباح ، وطائفة

أخري بعد الظهر ، ولقد أخفق مشروع التعليم الإلزامي نتيجة للاندفاع في التوسع دون أن تتوفر للوزارة الإمكانات اللازمة لقيام هذا المشروع [١٣].

أنشئت في قرية المنايل بمحافظة القليوبية يتلقى فيها الأطفال التعليم الزراعي والصناعات الزراعية بجانب الدراسة المعتادة في المدارس الأولية، وقد أنشئت ٣٥ مدرسة من هذا النوع وزودت كل مدرسة بقطعه أرض صغيرة للأعمال الزراعية [١٤].

وفي عام ١٩٥١ تم توحيد تعليم المرحلة الأولي بالمدرسة الابتدائية وفقا للقانون رقم (٤٣) لسنه ١٩٥١ م ، وبذلك ألغيت المدارس الريفية عدا قرية المنايل التي تم إلغاؤها عام ١٩٥٤ [١٥].

وفي عام ١٩٥٣ م أنشئت المدارس الابتدائية الراقية التي تجمع بين تزويد التلاميذ الذين لم يسعدهم الحظ بمواصلة تعليمهم إلي مستوي أعلي بقدر أدني من الثقافة العامة وبين إعدادهم عملياً للحياة ، فتكون ذات صبغة صناعية أو تجارية في المدن بالنسبة للبنين ، وتكون ذات صبغة ريفية في القرى بالنسبة للبنات، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات قابلة للزيادة ، ولم تستمر هذه المدارس فترة طويلة ، حيث أعيد دراسة وضع هذه المدارس عام ١٩٥٦ م ، ووجد أنه من الأفضل ضمها إلي التعليم الإعدادي باسم المدرسة الإعدادية العامة [١٦].

د – مدارس الوحدات المجمعة – عام ١٩٥٦ م:

أنشئت في الريف وكان الهدف منها الجمع بين الإعداد المهني والتعليمي ، وكانت هذه المدارس موازية للتعليم الابتدائي ، تقبل تلاميذها لتقدم لهم تعليماً مادياً بجانب دراستهم العملية في مجالات الصناعة الريفية في الصفين الخامس والسادس . ولأن هذه المدارس قد نشأت موازية للمدارس الابتدائية ، فقد كان ذلك سبباً لتنافس تحول إلي صراع بينهما ، مما أدى إلي عدم استمرارية هذه المدارس [١٧].

هـ – المدرسة الإعدادية الموحدة – عام ١٩٦٣ م:

توحدت من خلالها المدرسة الإعدادية بأنواعها العامة والعملية والفنية في مدرسة واحدة ، وكان هدف هذه المدارس تهيئة التلاميذ للحياة المهنية وإكسابهم بعض المهارات اليدوية ، وقد سميت المدرسة الإعدادية بوضعها الجديد " المدرسة الإعدادية الحديثة ذات المجالات لعملية "، ونتيجة للضغط المتزايد علي التعليم حولت الأماكن المخصصة بهذه المدارس لممارسة الأنشطة العملية إلي فصول دراسية مما أدي إلي ابتعادها عن تحقيق هدفها [١٨].

و – المدرسة التجريبية الموحدة بمدينة نصر – عام ١٩٧٣م:

وقد أنشئت بالتعاون مع ألمانيا الديمقراطية لتجربة الربط بين المواد النظرية والعملية ، وتحقيق التكامل بين التعليم والعمل والتدريب والاهتمام بالنواحي المهنية والفنية ، ووجد أن هذا النوع من المدارس ذو تكلفة عالية لا تجعله صالحا للتعميم رغم أن عدد سنوات الدراسة بها ثمان سنوات في التعليم الابتدائي والإعدادي معاً .(١٩)

ز – مع العام الدراسي ٧٧ / ١٩٧٨:

بدأت جمهورية مصر العربية في تجريب نظام التعليم الأساسي في عدد محدود من المدارس ، واستمرت مرحلة التجريب أربع سنوات ، أخذ خلالها عدد المدارس يتزايد ، ثم قررت وزارة التربية والتعليم تعميم نظام التعليم الأساسي في كافة أنحاء الجمهورية بدءا من العام الدراسي ٨١ /١٩٨٢ بصدور القانون رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١ م .(٢٠)

وفي ضوء ما سبق ذكره يتضح أن التجارب المتعلقة بالتعليم الأساسي كانت محاولات جادة لتطوير وتحسين التعليم في مراحله الأولى ولإيجاد نوع من التقارب والارتباط بين التعليم والبيئة المحلية ، والتعليم والعمل المنتج ، إلا أن هذه التجارب لم يكتب لها الاستمرارية والنجاح .

ثانياً : ملامح التعليم الأساسي في مصر :

يمكن الوقوف على ملامح التعليم الأساسي في مصر من خلال استعراض مفهومه ، والأسس التي تقوم عليها فلسفته وأهدافه ووظائفه كالتالي:

١ . مفهوم التعليم الأساسي :

يتكون مصطلح التعليم الأساسي من شقين :

الأول : (تعليم) : "ويعني مجموعة العمليات التي تتم بواسطة شخص لتنمية القدرات والمواقف والمهارات وأشكال أخرى من السلوك القيمي المرغوب في المجتمع الذي يعيش فيه الفرد " .(٢١)

الثاني : (أساسى) : ويعني " الجزء الأسفل من الهيكل أو البيئة الذي يكون ملائما لإقامة أجزاء أخرى فوقه أو الشيء الذي يوجد في صيغة ملائمة لمقابلة الاحتياجات الوظيفية ".(٢٢)

والتعليم الأساسي في مصر يعرفه البعض على أنه : " التعليم الذي يزود الفرد في المجتمع بالاتجاهات والمهارات الأساسية التي تمكنه من النمو الشامل المستمر ، وتعده للتعامل مع غيره من أفراد المجتمع والتفاعل الناجح

مع بيئته ، والتعاون مع غيره على النهوض بهذه البيئة وعلى تقدم حضارة المجتمع عموما ". وعلى هذا فإنه ــ التعليم الأساسي ــ يساعد الفرد على كشف الميول والمواهب بحيث يهيئ الفرد لتلقي التدريبات والدراسات المهنية المناسبة للانخراط في الحياة العملية أو متابعة الدراسات التخصصية في المراحل التعليمية الأعلى.[٢٣]

ويشير آخر إلى أن جوهر مفهوم التعليم الأساسي " يتمثل في ارتباطه بالإعداد للمواطنة الصالحة المستنيرة ، والتي تنطوي دائما على قيمة كل من الفرد والمجتمع ، بمعني كون الفرد قادرا على الاضطلاع بمسئولياته الشخصية والاجتماعية عن تلقائية وتطوعية ، لا عن مسايرة عمياء ، كما تنطوي هذه المواطنة على تنمية شاملة للاتجاهات الاجتماعية الايجابية والمدارك والسلوكيات ".[٢٤]

ولقد تحدد مفهوم التعليم الأساسي بصدور قانون التعليم رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١ الذي اعتبر التعليم الأساسي حق لجميع الأطفال المصريين الذين يبلغون السادسة من عمرهم تلتزم الدولة بتوفيره لهم.[٢٥]

وتشير الوثائق التربوية إلى أن المفهوم النظري للتعليم الأساسي يتحدد في النقاط التالية :

١ــ هو بصيغته المصرية يهدف إلى تحقيق النمو المتكامل للتلميذ من خلال تسليحه بأساسيات المواطنة الواعية المنتجة من قيم دينية وسلوكية ووطنية ، ومعارف واتجاهات وخبرات عملية .

٢ــ أنه تعليم موحد مدته تسع سنوات لجميع أبناء الأمة ، مما يؤكد على مبدأ الديمقراطية وتكافؤ الفرص في التعليم بين أبناء الشعب .

٣ــ التعليم الأساسي بفلسفته ووظيفته يؤكد الاهتمام بالناحية التطبيقية فهو تعليم يزاوج بين البعدين النظري والتطبيقي في صيغة تعليمية واحدة تؤكد مبدأ وحدة المعرفة والخبرة الإنسانية .

٤ــ والتعليم الأساسي بجانب ذلك يحفز التلاميذ على أن يتدربوا على استخدام ما يكتسبون من معارف وخبرات ومهارات في معالجة ما يقابلهم من مشكلات فردية أو جماعية .[٢٦]

ومما سبق يتضح أن التعليم الأساسي تعليم عام فيه در من المعارف المهنية والعملية التي تتكامل مع المواد الثقافية الأخرى ، بحيث تحقق في النهاية المواطن القادر على الإسهام في زيادة الإنتاج والارتقاء بمجتمعه .

٢ . **الأسس التي تقوم عليها فلسفة التعليم الأساسي :**

تقوم فلسفة التعليم الأساسي على أسس لعل من أهمها : [٢٧]

أ – **أنها مرحلة أساسية** : لأنها أول تعليم نظامي يتلقاه الطفل ، حيث يلتحق بها الطفل قبل أن يمر بأي تعليم نظامي ، وتقوم برعاية الطفل من خلال تهيئة المدرسة الفرصة لإشباع حاجاته .

ب – **أنها مرحلة إلزامية** : حيث نص القانون (١٣٩) لسنة ١٩٨١ على أن التعليم حق لجميع الأطفال المصريين الذين يبلغون السادسة من عمرهم وتلتزم الدولة بتوفيره لهم ويلتزم الآباء وأولياء الأمور بتنفيذه ، وكذلك التعديل للقانون برقم (٢٣٣) لسنة ١٩٨٨ الذي مد الإلزام للمرحلة الإعدادية [٢٨]

ج – **أنها مرحلة عامة** : حيث يلتحق بهذا التعليم الأساسي جميع من هم في سن الإلزام الذي حدده قانون التعليم بغض النظر عن أي اعتبارات أخري، فتعني بمبدأ الديمقراطية وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين جميع الأطفال بالتساوي .

د – **أنها مرحلة مجانية** : حيث نص قانون التعليم أيضا على أنه تعليم إلزامي تلتزم الدولة بخدماته دون تقاضي مصروفات دراسية وأن يكون تعليما متاحا لجميع الأطفال .

٣ . **وظائف التعليم الأساسي :**

تتحدد وظيفة التعليم الأساسي في تزويد المواطن بالقدر اللازم من المعلومات والخبرات والمهارات الثقافية والاجتماعية والعملية ، لكي يتكامل تكوينه في البعد النظري الأكاديمي والعملي التطبيقي ، بحيث يستطيع الاندماج النشط في مجالات الإنتاج والخدمات وميادين التنمية عامة .

وعلى هذا يُعد " التعليم الأساسي صيغة تعليمية تهدف إلى تزويد كل طفل ـــ مهما تفاوتت ظروفه الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ـــ بالحد الأدنى من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي تمكنه من تلبية حاجاته وتحقيق ذاته وتهيئته للإسهام في تنمية مجتمعه،وتربط بين التعليم والعلم والحياة من جهة،وبين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية من جهة أخرى في إطار التنمية الشاملة .[٢٩]

معنى ذلك أن التعليم الأساسي في مصر له مكانته وأهميته ووظائفه التي تتمثل في:[٣٠]

- سد منبع الأمية والتمكن من مهارات الاتصال .
- تثبيت البناء القيمي على أساس عقلاني .

- الاستمرار في تحقيق التكامل الاجتماعي .
- اكتساب مهارات التعليم الذاتي .

٤ . صيغة التعليم الأساسي ومبررات الأخذ بها :

أخذت مصر بصيغة التعليم الأساسي منذ عام ١٩٨١ ، تلك الصيغة التي تضم كلاً من التعليم الابتدائي والإعدادي في مرحلة تعليمية واحدة هي مرحلة التعليم الأساسي هذا من ناحية ، ومن ناحية أخري فهي تربط بين التعليم والعمل المنتج والبيئة .[٣١]

وتتمشي هذه الصيغة مع نظرية تكامل المعرفة والتي تنادي بها التربية الحديثة ، حيث تنادي بضرورة التعليم النظري بالجوانب العملية التطبيقية بل تؤكد نظرية تكامل الخبرة وضرورة تلازم جانبيها النظري والعملي في آن واحد وفي مزيج متناسق .[٣٢]

ومن أسباب الأخذ بصيغة التعليم الأساسي السابقة ما يلي :

أ – عدم كفاية السنوات الست لمرحلة التعليم الإلزامي لإعداد المواطن والحاجة إلى إطالتها ، ومن هنا بدأ التفكير في مد فترة التعليم الإلزامي كي تشمل المرحلة الإعدادية كذلك .

ب – إن التعليم في المرحلتين الابتدائية والإعدادية يتجه في غالبيته إلى تحصيل معلومات نظرية لا تنتمي إلى الحياة التي يعيشها التلميذ .

ج – إن التعليم بالعمل ، والعلم بالحياة أصبح أمراً هامشياً وشعاراً يفتقر إلى التطبيق العملي .

د – إن المؤسسات التعليمية غير النمطية التي أخذنا بها في الماضي كالمدرسة الريفية أو الابتدائية الراقية أو الإعدادية العملية أو الإعدادية الحديثة ، أو إدخال دراسات عملية على مناهج التعليم العام . كل هذا كان بمثابة نتوءات في جسم التعليم ومن ثم تلاشت بمرور الزمن بانتهاء الفكرة ذاتها .[٣٣]

وقد رؤى أن السبيل لعلاج هذه السلبيات هو الأخذ بصيغة التعليم الأساسي والتي تتكون من شقين هما :

الأول : امتداد التعليم الإلزامي" الإجباري" إلى تسع سنوات بدلاً من ست سنوات لمساعدة التلميذ على زيادة فهمه لقضايا مجتمعه، وذلك تحت تأثير الانفجار المعرفي والتطور السريع في تكنولوجيا العصر .[٣٤]

الثاني : ألا يحدث الامتداد بنفس الأساليب والطرائق المستخدمة آنذاك في المرحلتين الابتدائية والإعدادية ، وهنا يتطلب الأمر نمطاً جديداً من التعليم يربط بين التعليم والعمل ، وبين العلم والحياة وبين النظرية والتطبيق .[٣٥] وبذلك تم الأخذ بهذه الصيغة للتعليم الأساسي .

٥ . بنية التعليم الأساسي وتنظيمه :

التعليم الأساسي بحلقتيه يعتبر قاعدة السلم التعليمي بأكمله ، وهو حق لجميع الأطفال المصريين من سن السادسة إلى الرابعة عشر تلتزم الدولة بتوفيره لهم بالمجان ويلتزم الأباء وأولياء الأمور بتنفيذه ، وذلك على مدي تسع سنوات .[٣٦]

والحلقة الأولي من التعليم الأساسي مدة الدراسة بها ست سنوات وتضم الصفوف من الأول إلى السادس . وفي ضوء النظرة إلى التعليم الابتدائي باعتباره جزءاً من التعليم الأساسي ، وقاعدة المنظومة التعليمية ككل يتمثل الهدف الجوهري لهذه المرحلة فيما تزود به التلميذ المواطن من أساسيات الثقافة والهوية القومية بمكوناتها في المستويات الشخصية والوطنية والعربية والإسلامية والإنسانية ، والتي تمكنه من تنمية قدراته ومن أن يسهم في تطوير وطنه قيما وفكرا وتماسكا وديمقراطية وإنتاجا واستثمارا للموارد العلمية والتكنولوجية المتاحة .[٣٧]

ولتحقيق قيام الحلقة الأولي من التعليم الأساسي بدورها في تنمية طاقات الطفل وقدراته فقد تم تقسيم التعليم في هذه الحلقة إلى مستويين :

المستوي الأول : يضم الصفوف الأولي ، ويتم فيه مساعدة الطفل على اكتساب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب والتربية الدينية.

المستوي الثاني : يضم الصفوف الثلاث التالية ، ويهدف إلى التأكد من استخدام الطفل المهارات الأساسية السابقة وتوظيفها في مناشط الحياة اليومية منعا من الارتداد إلى الأمية .

ويجرى امتحان على مستوي المديريات التعليمية في نهاية كل من المستوي الأول والثاني ابتداءً من العام ١٩٩٣ / ١٩٩٤ .[٣٨]

أما عن الحلقة الثانية من التعليم الأساسي فتقسم إلى إعدادي عام وإعدادي مهني ، ومدة الدراسة بكل منها ثلاث سنوات وتقسم إلى فصلين دراسيين ، وتركز الدراسة بمدارس التعليم الإعدادي العام على تزويد التلاميذ بقدر مناسب من المعلومات الثقافية والعلمية .[٣٩]

وبصدور القرار الوزاري رقم (٢٠٩) بتاريخ ١٩٨٨/٩/١ الخاص بإنشاء مدارس إعدادية مهنية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ، قدمت هذه المدارس مناهج دراسية ذات طبيعة خاصة ، حيث أشارت المادة الأولى بأن هذه المدارس مدتها ثلاث سنوات تقدم للتلاميذ مناهج تدريبية عملية تمكنهم من الإسهام في مجالات العمل والإنتاج ، وتهتم الدراسة في تلك المدارس بالتدريبات المهنية بما يمكن التلاميذ من الإسهام في مجالات العمل والإنتاج مع تزويدهم بالقدر الضروري من المعلومات الثقافية(٤٠) .

وتجدر الإشارة إلى أنه يُسمح للتلاميذ بالتحويل من التعليم الأزهري إلى التعليم الإعدادي العام بشرط ألا تزيد أعمارهم في أول أكتوبر من عام الالتحاق عن ١٤ عاماً ، وأيضاً يقبل الحاصلون على شهادة محو الأمية والفتيات من مدارس الفصل الواحد (٤١) .

ومن الجدير بالذكر أن هذا التنظيم يسهم في التنمية البشرية لمرحلة هامة من مراحل الحياة حيث يتم الاهتمام بمرحلة التعليم الأساسي في ظل فلسفة تجمع بين التعليم والعمل المنتج .

٦ . مؤشرات تطوير التعليم الأساسي (الوضع الراهن):

نالت مرحلة التعليم الأساسي اهتمام الدولة من حيث رصد الإمكانات وإصدار التشريعات اللازمة لحماية التلميذ في هذه المرحلة من الحرمان منها فصدر القانون رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨ ، والذي يلزم ولي الأمر بدفع غرامة في حالة عدم انتظام أبنائه في الدراسة ، ثم صدر القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ والخاص بتعميم التعليم الأساسي ، ثم الانتكاسة التي صاحبت الأزمة الاقتصادية الطاحنة في مصر وصدور القانون ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ والخاص بتخفيض السلم التعليمي في مرحلة التعليم الأساسي من ٩ سنوات إلى ٨ سنوات ، إلا أنه بصدور موافقة مجلس الشعب بتاريخ ١٩٩٩/٥/١٥ على إعادة السنة السادسة لتصبح المرحلة الأولى من التعليم الأساسي ست سنوات صدر القانون رقم ١٢٣ لسنة ١٩٩٩ بهذا الخصوص وعادت السنة السادسة بدءاً من العام الدراسي ٢٠٠٠ (٤٢) .

ونتيجة للاهتمام الكبير بالتعليم بصفة عامة والتعليم الأساسي بصفة خاصة في مصر يمكن القول : أنه يوجد توجه عام نحو إصلاح التعليم الأساسي وتحسين جودته النوعية بجانب التحسين الكمي المستمر ، وقد ظهر ذلك من خلال العديد من المؤشرات الملموسة والتي تدل على إيجابيات مشروع الإصلاح التعليمي للتعليم الأساسي ، بيد أنه ما زال تحديد مؤشرات بعينها كعوامل حاسمة في جودة النظم التعليمية بصفة عامة محل جدل ، ومع

هذا فقد أجمعت معظم الأدبيات التربوية علـى أهميـة بعـض المؤشـرات ودلالاتها في تقييم النظم التعليمية.

وفيما يلي عرض لبعض المؤشرات التي قد تدلل على معالم الوضع الراهن والتوجه نحو الاهتمام بتطوير التعليم الأساسي في مصر [٤٣] ويمكن تناول الوضع الراهن للتعليم الأساسي من خلال عرض موجز لبعض المؤشرات التي تدلل على التوجه العام لإصلاح جودة التعليم الأساسي كما يلي:

أ ـ نسبة الاستيعاب :

نتيجة لزيادة الاهتمام الموجه إلى التعليم الأساسي فقـد بـذلت الجهـود المتواصلة من أجل استيعاب المزيد من التلاميذ في سن التعليم الإلزامـي ، سعياً لتحقيق هدف الاستيعاب الكامل للأطفال . وتفصح الإحصاءات السنوية لوزارة التربية والتعليم عن الزيادة المطردة في نسبة الاستيعاب في المرحلة الابتدائيـة مـن (٧٥,١٢ %) عـام ٩٢/٩٣ إلـى (٩١,٩٤ %) عـام ٢٠٠٠/٢٠٠١ [٤٤] ، هذا إلى جانب تطور زيادة أعداد الفصول والمعلمـين وذلك كما يتضح من الجدول التالي :

جدول (٢)

تطور أعداد الفصول والتلاميذ والمعلمين من العام ١٩٩١/١٩٩٢ إلى عام ٢٠٠٠/٢٠٠١

البيـــان	٩١/٩٢	٢٠٠٠/٢٠٠١	نسبة الزيادة
فصـــول	٢٩١٤٢٨	٣٧٤٤٨١	%٢٨,٥
تلاميـــذ	١٢١٠١٨٤٦	١٥١٧٩٢٤٦	%٢٥,٤
مدرســون	٥٦٨٨١٨	٧٩٥١٩٥	%٣٩,٨

المصدر : وزارة التربية والتعليم :مبارك والتعليم ٢٠ عاماً من عطاء رئيس مستنير،قطاع الكتب،٢٠٠١ .

كما توضح الإحصاءات المعلنة تزايد نسب التحاق البنـات بالـسنة الأولى من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، وتناقص الفجوة في النسبة بين البنات والبنين في هذا الخصوص وذلك لصالح البنات ، وذلك كما يتضح من الجدول التالي :

جدول (٣)

مقارنة أعداد التلاميذ الملتحقين حسب النوع في مصر

البيـــان	٩١/٩٢	٢٠٠٠/٢٠٠١	نسبة الزيادة
بنـــون	٦٦٥٦٩٣٦	٧٩٨٧١٩٥	%١٩,٩٨
بنـــات	٥٤٤٩١٠	٧١٩٢٠٥١	%٣٢,١

المصدر: وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم ٢٠ عاماً من عطاء رئيس مـستنير ، قطاع الكتب،٢٠٠١.

يتضح من الجدول السابق التزايد في أعداد البنات الملتحقات بالتعليم من ناحية ، وتناقص الفجوة الرقمية الموجودة بين البنين والبنات من ناحية أخرى .

ويشير التقرير الصادر من مجلس السكان الدولي إلى أن نسبة الأطفال المقيدين بالصف الأول الابتدائي في مصر لا تتجاوز من الأطفال في المرحلة العمرية المناسبة ٩٠% ، وأن هذه النسبة تقل كلما تدرجنا في السلم التعليمي[٤٥]،ومن جهة ثانية فإن المخصصات من الناتج القومي للتعليم غير كافية لمواجهة الأعداد المتزايدة سنويا من التلاميذ الملتحقين بالتعليم الأساسي[٤٦] .

أما بالنسبة لمعدل الاستيعاب فإنه على الرغم من التوسع والارتفاع المستمر في أعداد المقيدين في مراحل التعليم الأساسي ، إلا أنه ما زال الاستيعاب الكامل لم يتحقق بعد .[٤٧]

ومن ثم فالتجديد مطلوب وملح لحل الاختناقات التي تبدو في ظاهرها اختناقات كمية تتعلق بالموارد إلا أن جوهرها اختناق نوعي يتصل بالمضمون والوسائل ، وسعت الجهود في مصر إلى رفع قدرة المؤسسات التعليمية على تجاوز هذه الاختناقات وتحقيق أهدافها وأن تحقيق ذلك يتطلب إعطاء التخطيط الأولوية الأولى من حيث الأهمية ، وهذا يقتضي بدوره إعادة النظر بما يجعل للتخطيط الدور المتوقع في الارتقاء بالجهود المبذولة لتحقيق الجودة الشاملة للتعليم الأساسي .

ومع التوسع الكبير في التعليم والارتفاع المستمر في أعداد المقيدين في مراحل التعليم الأساسي ، فأننا نلاحظ أن هناك تزايد ملحوظ في أعداد الملتحقين بالتعليم الابتدائي والإعدادي في الأعوام من (١٩٩٦/١٩٩٧) إلى (٢٠٠١/٢٠٠٢) كما يوضحها الجدول التالي :

جدول (٤)
تطور نسب القيد في المرحلة الابتدائية ــ الإعدادية من ١٩٩٦ /١٩٩٧ إلى ٢٠٠١ / ٢٠٠٢

البيان	١٩٩٦ / ١٩٩٧			٢٠٠١ / ٢٠٠٢		
	بنون	بنات	الجملة	بنون	بنات	الجملة
الابتدائي	١٠١,٥٠	٩٣,٤٨	%٩٧,٦٣	١٠١,٤٥	٩٥,٠٤	%٩٨,٣١
الإعدادي	٨٠,٦٦	٧٤,٣١	%٧٧,٦٠	١٠١,٨٥	٩٤,٨٨	%٩٨,٤٤

المصدر : وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم ، تطبيق مبادئ الجودة الشاملة ، قطاع الكتب ، ٢٠٠٢

ب ـ التسرب من التعليم الأساسي :

يعتبر التسرب أحد مظاهر الهدر الذي ينتج عنه زيادة في أعداد الأميين ، ولهذا تبذل الجهود للتقليل من هذا الهدر من خلال اتخاذ عدد من الإجراءات ، من أهمها ما يلي :

- مشروعات نشر مدرسة الفصل الراحد في المناطق الريفية والنائية أو ذات الكثافة السكانية المنخفضة ، مع إعفاء التلاميذ من نسبة من المصروفات الدراسية .
- المدارس الصغيرة وهي مدارس تنشأ بتعاون المجتمع مع الدولة .
- مشروعات مدارس المجتمع والتي تهدف إلى منح فرص للأطفال المتسربين من التعليم باستخدام التعليم الذاتي ، وفيما يلي الجدولان (٥) و (٦) واللذان يوضحان نسب التسرب لكل من حلقتي التعليم الأساسي وذلك خلال العشر سنوات الماضية .

جدول (٥)
أعداد المتسربين ونسبتهم في المرحلة الابتدائية

السنة الدراسية	بنون			بنات			جملة		
	المقيد	المتسرب	النسبة %	المقيد	المتسرب	النسبة %	المقيد	المتسرب	النسبة %
١٩٩١/١٩٩٠ ١٩٩٢/١٩٩١	٣٥٣٢٢١٦	١٠٢٥١٨	٢,٩٠	١٢٦٤٧٠٧	٨٢٢٠٥	٦,٥٠	٤٧٩٦٩٢٣	١٨٤٧٢٣	٣,٨٥
٢٠٠١/٢٠٠٠ ٢٠٠٢/٢٠٠١	٣٧٧٤٠٠٩	٤١٧٣٩	١,١١	٣٣٦٨١ ١٨	٢٠٤٦٠	٠,٦١	٧١٤٢١٢٧	٦٢١٨٩	٠,٨٧

المصدر : وزارة التربية والتعليم : الإدارة العامة للمعلومات "الحاسب الآلي" إحصائيات التعليم قبل الجامعي لعام ٢٠٠٢/٢٠٠١ .

من الجدول السابق يتضح أن : هناك انخفاضاً ملحوظاً في نسب التسرب في مرحلة التعليم الابتدائي ، حيث :

- انخفضت نسبة التسرب في التعليم الابتدائي لتصل إلى أدني حد لها في عام ٢٠٠٢/٢٠٠١ ، حيث بلغت ٠,٨٧% بعد أن كانت ٣,٨٥% في عام ١٩٩٢/١٩٩١ .

• كذلك نتيجة الاهتمام المتزايد بتعليم الإناث أن انخفضت نسبة التسرب بينهن في المرحلة نفسها ، لتصل إلى أدني حد لها ، حيث بلغت ٠,٦١% في عام ٢٠٠١/٢٠٠٢ ، بعد أن كانت في (١٩٩١/١٩٩٢) ٦,٥% .

جدول (٦)

أعداد المتسربين ونسبتهم في المرحلة الإعدادية خلال الفترة من ٩١/٩٢ إلى ٢٠٠١/٢٠٠٢

السنة الدراسية	بنون			بنات			جملة		
	المقيد	المتسرب	النسبة %	المقيد	المتسرب	النسبة %	المقيد	المتسرب	النسبة %
١٩٩٠/١٩٩١ ١٩٩١/١٩٩٢	١٥٣٢,٥٢	١٧٦٧٩٤	١١,٥٤	١٢٤١٤٣٧	١٢٣٠٤٥	٩,٩١	٢٧٧٣٤٨٩	٢٩٩٨٣٩	١٠,٨١
٢٠٠٠/٢٠٠١ ٢٠٠١/٢٠٠٢	١٥٦٧١٦٧	٥٦٧٧٤	٣,٦٢	١٣٩١٨٢٨	٣٢٥٦٦	٢,٣٤	٢٩٥٨٩٩٥	٨٩٣٤٠	٣,٠٢

المصدر : وزارة التربية والتعليم : الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي ، إحصائيات التعليم قبل الجامعي لعام ٢٠٠١/٢٠٠٢

من الجدول السابق يتضح أن : هناك انخفاضا ملحوظا في نسب التسرب في مرحلة التعليم الإعدادي ، حيث :

• انخفضت نسبة التسرب في التعليم الإعدادي لأدني حد لها ، فبعد أن كانت النسبة ١٠,٨١ في عام ٩١/٩٢ ، انخفضت هذه النسبة ؛ لتصل إلى ٣,٠٢% في عام ٢٠٠١/٢٠٠٢ .

• ونتيجة لتعزيز مفهوم التعليم للجميع ، والاهتمام بتعليم الإناث انخفضت نسبة التسرب بينهن إلى حد كبير ، فبعد أن كانت عام (١٩٩١/١٩٩٢) ٩,٩١% ، انخفضت هذه النسبة إلى ٢,٣٤% في عام ٢٠٠١/٢٠٠٢ .

ويلاحظ التطور في استراتيجية تطوير التعليم الجديدة ، ففي حين ارتكزت استراتيجية تطوير التعليم في عام ١٩٨٦ على عدة محاور منها رفع المستوى الكيفي للتعليم ، إلا أن نسبة الاستيعاب بالصف الأول من التعليم الأساسي في عام ٨٧/١٩٨٨قد بلغت٨٨,٢% بيدما النسبة المعلنة هي٩٥%(٤٨).

هذا إلى جانب إعلان أن التعليم مجاني في جميع مراحله ، ومن جهة أخرى تؤكد على ضرورة أن يتحمل المجتمع قسطاً من أعباء التعليم إلا أن ارتفاع نسبة الباقي للإعادة في مصر وانخفاض جودة مستوى التعليم للتلاميذ قد يمثل المصدر الرئيسي للهدر في النظام التعليمي.(٤٩)

ج – التنمية المهنية للمعلمين وإعادة تأهيلهم وإصلاح أحوالهم :

من الأسس التي ارتكز عليها تطوير التعليم أن تدريب المعلم لا يكون قبل الالتحاق بمهنة التعليم فحسب ، وإنما يتصل ويتواصل ليكون أثناء الخدمة أيضاً ، ويعتبر تنمية المعلمين والارتفاع بمستواهم العلمي والمهني خطوة أساسية لا غنى عنها لتطوير التعليم في مصر ، وإصلاح أحوال المعلم الاقتصادية ، والتي تنعكس على تحسين أوضاعه الاجتماعية .

ولتحقيق التنمية المهنية المستديمة تم اتخاذ عدد من الإجراءات منها :

– إنشاء الشبكة القومية للتعليم والتدريب عن بعد :

توفر شبكة الألياف الضوئية تدريبا تفاعليا وتشاركيا رغم بعد المسافات ، وذلك بطاقة استيعاب ٥٠٠٠ متدرب ، وبما يمكن من الاستعانة بكليات التربية والمراكز التربوية في التنمية المهنية ، وقد تم تدريب مديري المراحل والموجهين والمعلمين والإداريين والفنيين والأخصائيين بواسطة الشبكة القومية للتدريب عن بعد ليصبح إجمالي عدد المتدربين على هذه الشبكة منذ تم إنشاؤها في أكتوبر ١٩٩٦ وحتى أغسطس ٢٠٠٢ عدد ١٠٢٧٠٢٨ متدربا. (٥٠)

– البعثات :

تتنوع البعثات إلى بعثات خارجية ، وبعثات داخلية . حيث تختص البعثات الخارجية بإرسال المعلمين إلى الخارج ، وقد تزايدت أعداد البعثات الخارجية سنوياً من ٣٣٩ بعثة للتدريب عام ١٩٩٤/١٩٩٣ إلى أن وصل الإجمالي الآن ٦٥٥ بعثة عام ٢٠٠٢/٢٠٠١ .

بينما تختص البعثات الداخلية بتأهيل المعلمين في الكليات والمعاهد داخل الوطن وقد بلغ عددهم ٩٣٩٩ مبعوثاً في حين تم إعداد معلمي التربية الخاصة للحلقة الابتدائية في بعثة داخلية شملت ٢٨٨ مبعوثاً كما شملت معلم المكفوفين ١٨٤٢ مبعوثاً .

– التدريب المباشر :

في إطار التدريب المباشر تم عقد العديد من الدورات التدريبية منها ما يلي :

- تدريب الكوادر الفنية والإشرافية والمبعوثين للخارج في مجال اللغات ، وبلغ إجمالي المتدربين ١٦٥٩٦٠ متدربا من خلال الإدارة العامة للتدريب بالوزارة .
- بالتعاون مع البنك الدولي والاتحاد الأوربي تم تقويم برنامج تدريب المعلمين الجدد .

- تدريب المعلمات والموجهات في مجال رياض الأطفال من خلال ١٧ برنامجاً وورشة عمل لتدريب معلمات رياض الأطفال .
- تدريب معلمي وموجهي العلوم بالمراحل التعليمية المختلفة والأخصائيين ، وبلغ عدد المتدربين على معامل العلوم المتطورة والأوساط المتعددة ١٣٨٧٣٠ متدربا .
- عقد دورات للكوادر الإشرافية لجميع المديريات شمل ٢١٩٥٠ متدرباً .
- تدريب جميع الكوادر العاملة في مجال العملية التعليمية في مجال الصيانة.

د – المباني التعليمية :

يعبر إنشاء هيئة للأبنية التعليمية عن فلسفة السياسة التعليمية وتقديرها لضرورة الاهتمام بالأبنية التعليمية ، وتعمل هذه الهيئة بجانب تنفيذ مشروعات بناء وصيانة المدارس والإشراف عليها و الإعداد للخريطة المدرسية في أنحاء الجمهورية ، مما سوف يسهم مستقبلاً في مواجهة زيادة نسب الالتحاق بالتعليم الأساسي بالإضافة إلى التقليل من كثافة الفصول الدراسية كما سيرد لاحقا .

وقد استهدفت الخطة الخمسية الثالثة ٩٢/٩٧ بناء (٧٥٠٠) مدرسة جديدة ، وقد تم تنفيذها كاملة بتكلفة قدرها (٦,٨ مليار جنيه) وتم توفير التجهيزات للمدارس بالإضافة لتجهيز المعامل والصالات ، كما استهدفت الخطة الخمسية الرابعة (٩٧/٢٠٠٢) إنشاء (٥٥٠٠) مدرسة بتكلفة (٦,٢٣ مليار جنيه تقريبا) ، وتم إنجاز عدد (٣٧٢٨) مدرسة منها حتى الآن .
ويوضح الجدول التالي زيادة أعداد المدارس الابتدائية والإعدادية حتى تتواكب مع زيادة أعداد التلاميذ .[٥٣]

جدول (٧)
تطوير أعداد المدارس الابتدائية والإعدادية في مصر خلال العامين ٢٠٠٠/٢٠٠١ إلى ٢٠٠١/٢٠٠٢

المرحلة	٢٠٠٠/٢٠٠١	٢٠٠١/٢٠٠٢	الزيادة
ابتدائي	١٥٥٤٦	١٥٦٥٣	١٠٧
إعدادي	٧٧٧٢	٧٩٩٣	٢٢١
الجملة	٢٣٣١٨	٢٣٦٤٦	٣٢٨

المصدر : وزارة التربية والتعليم : الخطة الوطنية للتعليم للجميع ، القاهرة ، أكتوبر ، ٢٠٠٢ .

هذا بالتوازي مع بناء قاعدة للمعلومات والخريطة المدرسية لجميع المدارس في سبيل تصميم وتطبيق نموذج لتخطيط الخدمة التعليمية على أسس فنية علمية (٥٣) .

هـ . التجهيزات التعليمية :

يتم توفير ونشر الأجهزة والتجهيزات وفقاً لخطة زمنية استراتيجية تنفذها وزارة التربية والتعليم بهدف توفير التجهيزات التكنولوجية في جميع أنحاء الجمهورية (ريف و حضر) ، وقد تم توفير التجهيزات والمعامل اللازمة والصالات لإجمالي عدد ١١٢٨ مدرسة جديدة في السنوات العشر الماضية (٩٢ ــ ٢٠٠٢) بالإضافة إلى التجهيزات الحديثة للمدارس القائمة بالفعل .

و . معامل الوسائط المتعددة بالمدارس :

بدأ تطبيق هذا البرنامج بالمرحلة الثانوية في البداية ، ويتم حالياً تعميمه على مرحلتي التعليم الأساسي ، بهدف نقل الفكر المعملي والبحثي كمنهج للتفكير في كافة المواد الدراسية ، ولا يقتصر على المواد العلمية فقط، فشمل تطبيقه على مجالات مثل : التاريخ والجغرافيا واللغات والرياضيات والأنشطة المختلفة التي يمارسها التلاميذ .

ز . معامل العلوم المتطورة لحلقتي التعليم الأساسي :

يهدف تعميم معامل العلوم في مدارس التعليم الأساسي إلى تعلم التلميذ التجريب المعملي لأساسيات العلوم ، إلى جانب تنمية الإحساس والفهم للقواعد العلمية المجردة ، وغرس مبادئ التجريب العلمي والقدرة على الاستنتاج العلمي ، وأخيراً ربط القواعد العلمية بالحياة .

ح . القنوات التعليمية الفضائية لحلقتي التعليم الأساسي :

بالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم تم تخصيص قناتين فضائيتين لبث البرامج التعليمية لكلٍ من المرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية ، والتي يمكن استقبالها في جميع أنحاء الجمهورية ، وقد يستعان بها داخل المدرسة كوسيلة تعليمية جذابة للطفل .

ت . مناهل المعرفة كمصدر للمعرفة :

يقصد بمناهل المعرفة كل المصادر الحديثة المتاحة التي تمكن التلميذ من البحث في أي مجال من مجالات الحياة ، ولذا تم تطوير عدد كبير من المدارس باتصالها بشبكات الإنترنت (٤٣٣٠) مدرسة والمكتبة الإلكترونية بحيث تتمكن المدارس من الاتصال ببعضها عبر أنحاء الجمهورية .

ويشمل الجانب الكمي من هذا المحور التطوير والتحديث المستمر للأجهزة في المعامل الإلكترونية الموجودة في المدارس وذلك لرفع كفاءتها ، وتدريب المعلمين والأخصائيين والعاملين بالمدرسة على تشغيلها .

ك . تعميم التأمين الصحي لجميع تلاميذ التعليم الأساسي :

اعتُبرت الرعاية الصحية للتلاميذ من المحاور الاستراتيجية للسياسة التربوية في مصر ولذا أنشئ نظام تأميني متكامل يعتمد على أسلوب التخطيط العلمي ، وقد تضمن الخدمات الصحية الوقائية التي تشمل الفحص الطبي الشامل ، التحصين ضد الأمراض ، الفحص الطبي النوعي الدوري ، نشر الوعي الصحي بين التلاميذ ، الإشراف على التغذية المدرسية .

ل . تعميم التغذية المدرسية :

استهدف تعميم التغذية المدرسية في التعليم الأساسي الارتقاء والوفاء بالاحتياجات الأساسية للتلاميذ ، وذلك لما للتغذية من انعكاسات إيجابية على المستوى التحصيلي والصحي للتلاميذ ، ولذا تم التخطيط لتعميم التغذية المدرسية لتشمل جميع مدارس التعليم الأساسي في مصر .

والجدول التالي يوضح التزايد المطرد في أعداد المستفيدين من التغذية المدرسية خلال العشر سنوات الماضية .

جدول (٨)
يوضح أعداد التلاميذ المستفيدين من التغذية المدرسية

العام الدراسي	أعداد التلاميذ المستفيدين من التغذية
٩٢/٩١	٣,٠١٩,١٣٠
٢٠٠٢/٢٠٠١	٩,٠٨٤,٠٠٠

المصدر :وزارة التربية والتعليم : "مبارك والتعليم ، تطبيق مبادئ الجودة الشاملة "، قطاع الكتب ، ٢٠٠٢.

م . التطوير المستمر للمناهج والكتب الدراسية :

في ضوء الرؤية القومية والتي ظهرت خلال التحضير وعقد مؤتمري تطوير التعليم الابتدائي ١٩٩٣ ، وتطوير التعليم الإعدادي عام ١٩٩٤ ومؤتمر إعداد المعلم وتدريبه ١٩٩٦ ، ومؤتمر اكتشاف الموهوبين ورعايتهم عام ٢٠٠٠ ، تم استخلاص الرؤى القومية نحو تطوير المناهج والكتب الدراسية للتعليم الأساسي، ومن ثمَّ اتخذت وزارة التربية والتعليم إجراءات لتطوير المناهج والكتب هدفت إلى :

- تحديث المعلومات بالمناهج .
- تشجيع التلميذ على النقد وإبداء الرأي والتعلم الذاتي .

- توظيف المعلومة وليس اختزانها فقط .
- ربط المناهج بالمتغيرات المحلية والعالمية .
- التركيز على ما اصطلح على تسميته علوم المستقبل (الرياضيات ، العلوم ، اللغات ، الحاسب الآلي) .

وتعتبر إعادة تصميم المناهج الدراسية وتدريب المعلمين على إدخال التطوير المستمر على المناهج وأساليب التدريس ، لتلائم البيئة المحيطة بالمدرسة من الاستراتيجيات التي أثبتت نجاحها من خلال التجربة العملية لتطوير المناهج ، وأن الأسلوب الأمثل للتدريس هو التعلم في مجموعات بحيث يكون دور المعلم هو تحقيق التناغم بين الأنشطة التي يقوم بها التلاميذ بدون تدخل مباشر منه ، مع التركيز على اكتسابهم مهارات حل المشكلات ، ولذا ينصح باتباع أساليب للتقويم غير تقليدية بناءً على مدى قدرة التلميذ على تطبيق مهاراته في الحياة العملية [٥٥] .

وقد أثبتت بعض الدراسات العلمية نجاح تجربة تطوير المناهج التي هدفت إلى تحسين جودة التعليم الأساسي ، ورفع تحصيل التلاميذ وتحسين كفاءة وإنتاجية المدرسة ، وقد تم تحقيق تلك الأهداف عن طريق استخدام طرق التدريس التي تحفز وتشجع التلاميذ على المشاركة في العملية التعليمية، ولذا تم تطوير المناهج وطرق التدريس بحيث أصبحت تركز على تأكيد احترام الذات لدى التلاميذ ، وتطبيق أساليب ديمقراطية داخل الفصل الدراسي [٥٦].

ومما لا شك فيه أن تطبيق مثل هذه الأساليب المختلفة في المدرسة يتطلب توفير التدريب الكافي للمعلمين والإداريين ، وإعادة تصميم المناهج الدراسية وطرق التدريس ، ويشير تقرير التنمية البشرية ١٩٩٨/١٩٩٩ في مصر إلى أن تغيير المناهج يتطلب تخصيص نسبة أكبر من الموارد للإنفاق على تدريب المعلمين ، وعلى تطوير الكتب والمعامل ، وعلى توفير الوسائل التعليمية [٥٧] .

مما سبق يمكن استخلاص ضرورة توجيه الاهتمام نحو تحسين جودة التعليم الأساسي ، ونشر الوعي لدى جميع الفئات المؤثرة في النظام التعليمي، ورغم تعدد المؤشرات التي يمكن الاستدلال بها على جودة وكفاءة نسق التعليم ، بيد أنه يمكن تناول إدارة وتنظيم مدرسة التعليم الأساسي في مصر في الفصل القادم .

المراجع

(١) فاروق حمدي الفرا : " اتجاهات التجديد في مناهج التعليم الأساسي " ، مجلة التربية الجديدة ، العدد (٥٠) ، السنة السابعة عشرة ، القاهرة، أغسطس ١٩٩٠ ، ص ١٠٩ .

(٢) زينب محمود محرز: " التعليم الأساسي ماهيته ، مقوماته واحتياجاته "، إدارة التخطيط التربوي ، وزارة التربية ، البحرين، ١٩٨٥ ، ص ٧ .

(٣) أنطوان حبيب رحمة : "تجارب عربية في التعليم الأساسي ودليل تخطيطه" ،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس ، ١٩٩٢ ، ص ٨ .

(٤) شاذلي الفيتوري : "التربية الأساسية من المنظور الدولي" . المجلة العربية للتنمية ، المجلد الثالث ، العدد الثاني ، سبتمبر ١٩٨٣ ، قطر ، ص ٩٥ .

(٥) مجلس التعاون لدول الخليج العربي : "التعليم الأساسي في الفكر وتجارب التطبيق" – رؤية لدوره المقترح في دول مجلس التعاون، الأمانة ، ط١، الرياض ، ١٩٨٧ ، ص ١٥ .

(6) The World Bank : **Primary Education, A World Bank, Policy , Paper,** Washington ,1991 , PP. 10 , 11 .

(7) William James H. : **The Diffusion of the modern school,** in William K. Cunmnings and Noel F. Mcgin (ED) , op. cit. , p. 120

(٨) اليونسكو : "الإعلان العالمي حول التربية للجميع" ، المؤتمر العالمي حول التربية للجميع ، تايلاند ، ١٩٩٠ ، ص ص ١ – ٤ .

(9) Vonk J.H.C : **Trends in the Education and Training of teacher** , In Teacher Education 1982 , standards of Excellence, International Council in Education for teaching, Cairo Seminar , Egypt, December 16 – 20 – 1989 , p. 3 .

(10) Unesco , International : **Bureau of Education International Yearbook Education , vol. 22 , Paris , 1990** , p. 66

(١١) شاكر محمد فتحي وآخرون : "التعليم الأساسي (الفكر – التطبيق – الصيغة المستقبلية)"، القاهرة ، ب . ن ، ١٩٩٧/١٩٩٨،ص ٧١ .

(١٢) أحمد إسماعيل حجي:"التعليم في مصر(ماضية وحاضرة ومستقبله)"، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٦ ، ص ١٢٥.

(١٣) شكري عباس حلمي ، جمال الدين نوير : " التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية " – دراسة حالة ، مركز التنمية البشرية والمعلومات ، القاهرة ، ١٩٨٧، ص ٥١.

(١٤) أحمد إسماعيل حجي : " التربية المقارنة "، دار الفكر العربي ، القاهرة ١٩٩٨، ص١٣٢- ١٣٣

(١٥) حسن محمد حسان : "غرض مرحلة التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق" ، مكتبة الطالب الجامعي ، مكة المكرمة ، السعودية ، ١٩٨٥ ، ص ١٣٩ .

(١٦) عبد الغني عبود وآخرون : " التعليم الابتدائي في المرحلة الأولي واتجاهات تطويره"، ط٢ ، مكتبة النهضة المصرية ،القاهرة ، ١٩٩٧ ، ص١٥٤

(١٧) أحمد إسماعيل حجي:" التعليم في مصر (ماضية وحاضرة ومستقبلة)"، مرجع سابق ، ص١٢٦

(١٨) أحمد فتحي سرور : " تطوير التعليم في مصر (سياسته واستراتيجيته وخطة تنفيذه قبل الجامعي) "، الجهاز المركزي للكتب العلمية والوسائل التعليمية ، القاهرة، ١٩٨٩ ، ص١٢٩ .

(١٩) شاكر محمد فتحي وآخرون : "التعليم الأساسي (الفكر - التطبيق - الصيغة المستقبلية)" ، مرجع سابق ، ص ص ٧٤ ، ٧٥ .

(٢٠) صلاح الدين المتبولي :"جهود اليونسكو في تطوير التعليم الأساسي" ، دار الوفاء، الإسكندرية ، ٢٠٠٣، ص٢٩ .

(21) Oxford University: The OXFORD – Paper. Back, Dictionary, (New Edition, 1983), P. 203 .

(٢٢) مصطفي الشيشتاوي المر : "تصورات الآباء والمعلمين ومديري المدارس وخبراء التربية عن أهداف التعليم الأساسي وتنظيمه في مصر" ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، القاهرة، ١٩٨٤ ، ص ٤٨

(٢٣) جمال أبو الوفا : "دراسة ميدانية للتعرف على أهم المشكلات التي تواجه معلم الحلقة الأولي من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بجمهورية مصر العربية"، المؤتمر الثالث للعلوم التربوية — التعليم الأساسي حاضره ومستقبله، كلية التربية ، كفر الشيخ ، ١٩٩٧ ، ص ١٢ .

(٢٤) سعيد طه محمود أبو السعود : "التعليم الأساسي وتنمية أبعاد المسئولية الاجتماعية لدي التلاميذ" ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، ١٩٩٧ ، ص ٧١ .

(٢٥) وزارة التربية والتعليم : "قانون التعليم رقم (١٣٩) لسنة ٩٨١ " ، مطبعة وزارة التربية والتعليم ، القاهرة ، ١٩٨١ .

(٢٦) أحمد إسماعيل حجي : نظام التعليم في مصر،دار النهضة العربية ، القاهرة،١٩٩١، ص ٢٣٠ ، ٢٣١ .

(٢٧) عزة سيد أحمد عمر : "**المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة وأثره على فاعلية التعليم لدي تلاميذ التعليم الأساسي في محافظة القـاهرة**" ،رسـالة ماجستير ، غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة، ١٩٩٩ ، ص ٩٣

(٢٨) وزارة التربية والتعليم : "**قانون رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١ المعدل بالقانون (٢٣٣) لسنة ١٩٨٨**" ، الباب الثاني ، مرحلة التعليم الأساسـي ، مـادة (١٦)، ص ١٠ .

(٢٩) نبيل سعد خليل : "**المشكلات التي تواجه مديري / نظار مدارس التعليم الأساسـي محافظة سوهاج** "، المجلة التربوية ، كلية التربية بسوهاج ، جامعـة أسيوط ، العدد السادس ، الجزء الأول ، يناير ١٩٩١ ، ص ٥٣ .

(٣٠) عبد الفتاح جلال : "**تطوير التعليم الإعدادي وتحديات القرن الحادي والعـشرين**" ، المؤتمر القومي لتطوير التعليم الإعدادي في الفتـرة مـن ١٤ ــ ١٥ نوفمبر ١٩٩٤، القاهرة ، ١٩٩٤ ، ص ص ٣٩ ، ٤٠ .

(٣١) وزارة التربية والتعليم : "**التعليم الإعدادي واقعه وملامح تطويره**" المؤتمر القومي لتطوير التعليم الإعدادي، قطاع التعليم ، القاهرة ، نـوفمبر ١٩٩٤ ، ص ١١ .

(٣٢) حسن محمد حسان : "**غرض مرحلة التعليم الأساسي بين النظريـة والتطبيـق**" ، مرجع سابق ، ص ١٢٧ .

(٣٣) منصور حسين ، يوسف خليل : "**التعلـيم الأساسـي (مفاهيمـه ــ مبادئـه ــ تطبيقاتـه)**" ، مكتبة غريب للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٨٨ ، ص ١١ .

(٣٤) وزارة التربية والتعليم : "**منجزات مسيرة تطوير التعليم في مصر**" ، المكتب الفنـي للوزير ، مطبعة الكيلاني ، القاهرة ، ١٩٩٠ ، ص٨٥.

(٣٥) المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية : "**تقرير المتابعة والتوجيه الفني لمدارس تجربة التعليم الأساسي بمصر** "، مايو ، ١٩٩٢ ، ص ١٠

(٣٦) المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية :"**تطوير التعليم فـي جمهوريـة مـصر العربية**"، ١٩٩٢ ــ ١٩٩٤ ، مطبعة وزارة التربية والتعليم ، القاهرة، ص٢ ــ٣.

(٣٧) حامد عمار: "**خواطر حول تطوير مناهج التعليم الابتدائي**" ، ورقة مقدمة لمـؤتمر تطوير مناهج التعليم الابتدائي الذي نظمته الجمعية المـصرية للتنميـة والطفولة بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم والمركز القومي للبحـوث التربوية والتنمية، القاهرة ، ١٩٩٣ ، ص ٣٥ ــ ٣٧ .

(٣٨) جمهورية مصر العربية :" قرار وزاري رقم (٧١) بتاريخ ١٩٩٣/٣/١٧ "، بشأن تقسيم التعليم الابتدائي إلى مستويين ، وزارة التربية والتعليم، مكتب الوزير،القاهرة ، ١٩٩٣ .

(٣٩) وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم ؛ "النقلة النوعية في المشروع القومي للتعليم" ، مطابع روزاليوسف ، القاهرة ، ٢٠٠٢ .

(٤٠) المجالس القومية المتخصصة : تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا : الدورة السابعة والعشرون ، ، القاهرة ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٩ .

(٤١) وزارة التربية والتعليم : "التعليم للجميع في جمهورية مصر العربية" ، اجتماعات الدول التسع حول التعليم للجميع – في الفترة من ١٦ – ١٨ سبتمبر ١٩٩٧، القاهرة ، ١٩٩٧ ، ص ١٣ .

(٤٢) جمهورية مصر العربية : التقرير المقدم إلى المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم للجميع ، القاهرة ، ٢٤ – ٢٧ /١/ ٢٠٠٠والى المنتدى الاستشاري الدولي بشأن التعليم للجميع ٢٦ – ٢٨ /٤/٢٠٠٠، وزارة التربية والتعليم ، القاهرة ، ٢٠٠٠، ص ٥٣ .

(٤٣) استخلص الباحث هذا الجزء من المصادر التالية :

- فايز مراد مينا : "التعليم في مصر الواقع والمستقبل حتى ٢٠٢٠ "، منتدى العالم الثالث (مكتب الشرق الأوسط) ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ٢٠٠١ .
- وزارة التربية والتعليم : "مبارك والتعليم ٢٠ عاماً من عطاء رئيس مستنير "، قطاع الكتب ، القاهرة ، ٢٠٠١ .
- وزارة التربية والتعليم : المؤتمر القومي للموهوبين ، ورشة العمل التحضيرية للمؤتمر ، الدراسات والبحوث (٣) ، القاهرة ، ٩ أبريل ، ٢٠٠٠ .
- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية : "تطور التعليم في جمهورية مصر العربية ١٩٩٤ – ١٩٩٦ "، القاهرة ، ١٩٩٦ .
- جمهورية مصر العربية : "التقرير المقدم إلى المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم للجميع " ، مرجع سابق .
- ست سبالدنج وآخرون : تقرير تقييم إصلاح التعليم الأساسي في مصر ، إعداد : ست سبالدنج وآخرون ، منظمة الأمم المتحدة والعلوم والثقافة (اليونسكو UNESCO) بتمويل برنامج الأمم المتحدة للإنماء (UNDP) ، مقدم إلى وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٦/١٢/٣١ .

(٤٤) وزارة التربية والتعليم : "مبارك والتعليم ٢٠ عاماً من عطاء رئيس مستنير" ، مرجع سابق،ص ٣٦

(٤٥) مجلس السكان الدولي (المكتب الإقليمي لمنطقة غرب آسيا وشمال إفريقيا) : "مسح قومي حول النشء في مصر"، القاهرة ، مجلس السكان الدولي ، ١٩٩٩ ، ص ٦٢ .

(٤٦) مراد صالح زيدان : "تمويل التعليم العام في مصر في ضوء تجارب بعض الدول المتقدمة" ، مجلة التربية والتنمية ، السنة الثامنة ، العدد ٢٠ ، مايو ٢٠٠٠ ، ص ٣٠٨ .

(٤٧) مجلس السكان الدولي : "مسح قومي للنشء في مصر" ، مرجع سابق، ص ٦٣ .

(٤٨) فايز مراد مينا :"التعليم في مصر .لواقع والمستقبل حتى عام ٢٠٢٠"، مرجع سابق ، ص ٣٢٣ ، ٣٣١ ، ٣٦٠ .

(٤٩) أحمد فتحي سرور : "تطوير التعليم في مصر ـ سياساته واستراتيجياته وخطة تنفيذه (التعليم قبل الجامعي)" ، مرجع سابق ، ص ص ٥٠ ، ١٠٣

(٥٠) وزارة التربية والتعليم : " مبارك والتعليم، النقلة النوعية في المشروع القومي للتعليم " ، مرجع سابق، ص٧٣.

(٥١) وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم ، تطبيق مبادئ الجودة الشاملة، ص ٥١

(٥٢) المرجع السابق ، ص ٥٧ .

(٥٣) وزارة التربية والتعليم : "مبارك والتعليم ، تطبيق مبادئ الجودة الشاملة ، مرجع سابق ، ص٣٧ .

(54) Christopher Colcugh , Keith : Education for all the Children – Strategies for primary Schooling in the South , Oxford, Clarendon press, 1993, p 137

(55) L. Wolff , op, cit. , P 86 – 88 .

(56) Egypt Human Development Report 1998/1999 ,Cairo, Institute for National Planing , 2000 , P 87 .

الفصل السادس

إدارة وتنظيم التعليم الأساسي

الفصل السادس
إدارة وتنظيم التعليم الأساسي

مقدمـــة :

الإدارة ركن مهم في نجاح أي مؤسسة ، وهي من الضمانات القويـة التي تكفل تأمين الكفاءة الفاعلية في الأداء ، وكلما كانت الإدارة ناجحة كلمـا تأثر بذلك أداء الهيئة التابعة لها من الموظفين ، الفنيين منهم والإداريين تأثراً إيجابياً ، وكلما انخفض مستوى أداء الإدارة انخفـض معهـا مـستوى أداء العاملين التابعين لهذه الإدارة [١] .

والإدارة المدرسية واحدة من هـذه الإدارات ، تـنجح كلمـا نجـح أفرادها، والنظام الذي يحكمهم وينظم عملهم ، وتفشل إذا حدث العكس .

ولذلك لا بد من تحليل الإدارة المدرسية الناجحة ، وهذا التحليل يـتم من خلال العمليات الإدارية وممارساتها في مدارس التعليم الأساسـي طبـاً للقرارات الوزارية المنظمة لعمل الجهاز الإداري في مدارس التعليم الأساسي (بحلقتيه) في جمهورية مصر العربية. وفي ضوء ذلك يمكـن تنـاول إدارة مدرسة التعليم الأساسي (بحلقتيه) من خلال الأتي :

- أولا : ماهية الإدارة المدرسية (غايتها وفلسفتها) .
- ثانياً : مستويات إدارة التعليم الأساسي في مصر .
- ثالثاً : طبيعة العمليات الإدارية لإدارة مدرسة التعليم الأساسي .
- رابعاً : إدارة وتنظيم مدرسة التعليم الأساسي (بحلقتيه) في مصر .
- خامساً : انعكاسات نمط الإدارة المدرسية على مجالات العمل المدرسـي بمدرسة التعليم الأساسي في مصر .

أولاً : ماهية الإدارة المدرسية (غايتها وفلسفتها) :

تعتبر الإدارة من علوم العصر الحديث التي حققت تطوراً في المفاهيم والأساليب ، ويعود ذلك إلى تزايد اهتمام الأمم بتطور أساليب إدارتها حيـث أصبحت الإدارة عاملاً حاسماً في تحديد التطور الاقتصادي والحضاري للأمم ومن هنا تتضح أهمية العنصر البشري في تقدم المجتمع واستغلال مـوارده وإمكانياته عن طريق الإدارة العلمية الهادفة .[٢]

والإدارة :هي نشاط بشري جماعي هادف يهتم بتنظيم شئون الجماعة ويعمل على تطوير وتقدم ما تعمله هذه الجماعة تطويراً سريعاً نحو التقدم والازدهار على أن يكون هذا النشاط في ضوء تنسيق وتوجيه هادفين . والإدارة مجـال من مجالات الخدمة في المجتمع ، يقوم به فرد أو مجموعة من الأفراد ذوي

المواهب ، ما يجعلهم يمارسون هذا العمل بخبرة وتكون مبنية على أسس وأصول .(٣)

ولما كانت الأهداف متجددة والإمكانات متطورة يوماً بعد يوم والأفراد لا يثبتون على حال فإنه من الضروري أن تتطور الإدارة هي الأخرى ، حتى يمكنها أن تجاري العصر من ناحية ، وتقود إلى التقدم من ناحية أخرى .(٤)

ويعد ميدان الإدارة التعليمية من ميادين الدراسات الحديثة وليدة القرن العشرين ، وإن كانت الممارسات الفعلية لها قديمة قدم الحضارة البشرية نفسها ، فكلما نجد كتابات في هذا الميدان ترجع إلى ما قبل بداية هذا القرن ، وقد تطور مفهوم الإدارة التعليمية تطوراً سريعاً معتمداً في ذلك على تطور مفاهيم إدارة الأعمال والصناعة .(٥)

وتعرف الإدارة التعليمية بأنها : الهيمنة العامة على شئون التعليم بالدولة ، بقطاعاته المختلفة ، وممارساتها بأسلوب يتفق مع متطلبات المجتمع والفلسفة التربوية السائدة فيه . فهي كل عمل منسق يخدم التربية والتعليم ، وتحقق من ورائه الأغراض التربوية تحقيقاً يتمشى مع الأهداف الأساسية للتعليم ، إلا أنها ليست عملية إشرافية تتولاها هيئة أو سلطة معينة ، ولكنها تشمل أكثر من ذلك مثل (المناهج المدرسية ــ الحياة المدرسية ــ الكوادر الوظيفية ــ أساليب تقويم العمل المدرسي).(٥)

- **مفهوم الإدارة المدرسية :**

المدرسة باعتبارها مؤسسة مثل بقية المؤسسات يمثل المدير والإدارة المدرسية الوحدة الإدارية الأولي التي تتعامل مع الطالب ، والمعلم ، والمنهج ، والكتاب ، والمجتمع المحلي ، وعلي قدر نجاحها في عملها يكون نجاح العملية التربوية مضموناً إلى حد كبير .(٧)

ويعرف أحمد زكي بدوي الإدارة المدرسية بأنها : تعني تنسيق جهود الأفراد والجماعات لتحقيق الأهداف الموضوعة ، وتشمل مرحلة التخطيط والتنظيم والتوجيه والتنسيق والتمويل والرقابة ، كما تعني المسئولين عن كفاءة وفاعلية الأعمال والإجراءات .(٨)

كما يعرفها صبري كامل الوكيل على أنها : تدقق أهداف التربية على المستوي الإجرائي (المدرسة) فقط ، وبهذا تصبح جزءاً من الإدارة التعليمية ككل وتشترك معها في العناصر الأساسية كالتخطيط ، والتنظيم ، والتوجيه ، والمتابعة والتنفيذ ، كما يرأسها مدير أو ناظر مهامه التوجيه والإرشاد لتحقيق الأهداف المرجوة من المدرسة ، ويطلق عليه أيضاً

قائداً ، فيكون مدير المدرسة هو الشخص الوحيد المسئول عن إرشاد الآخرين وإثارة اهتمامهم وتوجيههم لتحقيق الأهداف المنشودة .(٩)

وهناك من يري أنها : الكيفية التي تدار بها المدرسة في مجتمع ما وفقاً لأيديولوجياتها وظروفها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وغيرها من القوي الثقافية ، وذلك لتحقيق أهدافها في إطار مناخ تتوافر فيه العلاقات الإنسانية السليمة والمفاهيم والأدوات والأساليب العصرية في التربية للحصول على أفضل النتائج بأقل جهد وتكلفة .(١٠)

إلا أن مفهوم الإدارة المدرسية تطور ، وأصبح على مدير المدرسة بالإضافة إلى قيامه بالمهام الإدارية المتنوعة ، وما يتعلق بضبط النظام أن يوجه اهتمامه نحو التلميذ وتهيئة كافة الظروف التي تساعد على سير التعليم والتربية بصورة منسقة تخدم نمو التلميذ نمواً سليماً ، وفي نفس الوقت تضع في حسابها تلك العوامل الاجتماعية خارج محيط المدرسة ولا شك أن الإدارة المدرسية بهذا المفهوم تتطلب قدراً وفيراً من المهارات الإدارية والتربوية (١١)

مما سبق يتضح أن إدارة المدرسة في التعليم الأساسي تؤدي مجموعة من الوظائف بالمدرسة ، منها ما يتصل بالجوانب الإدارية ومنها ما يتصل بالجوانب الفنية ، ومنها ما يتصل بخدمة البيئة والمجتمع ، وتحقيق هذه الوظائف يؤثر إيجابياً على أداء المدرسة في التعليم الأساسي ، ومن ثم تحقيق أهدافها .

- **فعالية الإدارة المدرسية :**

تسعي الإدارة المدرسية نحو تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية التي يتطلع إليــها المجتمع ، فهي الوسيلــة الفعالة ــ الإدارة المدرسية ــ لتحقيق تلك الأهداف التربوية المنشودة من أجل بناء الأجيال التي تصنع المستقبل .

والإدارة المدرسية الفعالة هي التي يكون التزامها نحو الإنسان التزاماً إنسانيا باعتباره عنصراً أصيلاً ، متفهمة قوته الذاتية وقدرته على الانطلاق والعطاء في أحسن صورة ، إدارة واعية بوظيفتها الأساسية في تهيئة الظروف المادية والمعنوية متفهمة لأهداف المرحلة التعليمية وأهميتها في السلم التعليمي للدولة ، مشجعة لتلاميذها ولمدرسيها .(١٢)

هذا وتحتاج الإدارة المدرسية الفعالة لمدرسة التعليم الأساسي إلى قيادة رشيدة واعية يمارسها مدير فعال يحقق الأهداف المطلوبة منه بحكم منصبه وليس فاعلية شخصية متعلقة بأشياء يرغبها هو شخصياً .(١٣)

كما تتطلب أفراداً يتم إعدادهم من أجل : (١٤)

- التعامل مع الحقائق المعقدة للمواقف الإدارية ومواجهة القضايا الصعبة للتعليم.

- الاعتراف بتوافق كل شخص في مكان معين بالمدرسة (الرجل المناسب في المكان المناسب)، والتعامل مع المخاوف والمشكلات التي قد تنشأ داخل علاقات العمل الجماعي .
- ربط الأفكار الجديدة في التعليم بالوسائل والمتطلبات اللازمة لتحقيقها .
- مساعدة كل العاملين داخل المدرسة ، على اجتياز المشكلات الحالية والتي من الممكن أن تواجههم .

ومن ثم فإن الإدارة المدرسية الفعالة تتطلب العمل دائما من أجل تحقيق التكامل والتعاون بين الجهود المختلفة من أجل تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية ، وذلك من خلال قيامها بتصميم برامج لتنمية العلاقات بين المنزل والمدرسة والمجتمع المحلي ، وتميز المدرسة بمناخ مفتوح ومتجاوب ونظم الاتصال فيها واضحة وذات فاعلية ، علاوة على أن العاملين بها يشاركون في صنع القرار.(١٥)

ولذا يجدر بالدراسة أن تتعرض إلى الإدارة المدرسية الناجحة ومبادئها ومقوماتها كما يلي :

- **مبادئ الإدارة المدرسية الفعالة :**

تعتبر الإدارة المدرسية الناجحة حجر الزاوية في العملية التعليمية والتربوية فهي التي تحدد المعالم وترسم الطرق ، وتنير السبيل أمام العاملين في الميدان للوصول إلى هدف مشترك في زمن محدد .

والإدارة المدرسية الناجحة تهدف إلى تحسين العملية التعليمية والارتفاع بمستوي الأداء ، وذلك عن طريق توعية وتبصير العاملين في المدرسة بمسئولياتهم وتوجيههم التوجيه التربوي السليم .(١٦)

ومن ثم ترسم الوسائل الكفيلة بمرحلة الأعمال ومتابعة النتائج متابعة هادفة ، مما يساعد على إعادة النظر في التنظيمات والأنشطة والتشريعات وتعديلها أو إعادة النظر في أساليب التنفيذ التي يمكن عن طريقها تحقيق الأهداف المنشودة.(١٧)

والمدرسة كمؤسسة تربوية تعليمية في المجتمع خاصة مدرسة التعليم الأساسي تقوم على مجموعة من المبادئ التي إذا تمسكت بها وعملت من خلالها تصبح مدرسة فعالة وتتمثل هذه المبادئ في :(١٨)

- ضرورة العمل على استغلال طاقات وقدرات التلاميذ وتفجيرها للكشف عن مواهبهم وتنميتها .
- ضرورة تقييم واحترام كل التلاميذ ، ومعاملتهم كما سيصبحون في المستقبل وليس كما هو عليه .

- العمل على تقليل الاختلافات والفروق بين الطلاب، والتشجيع على التنظيم الذاتي والنشاط لتربية عقول مفكرة ومبتكرة .
- الإسهام في تقييم التعليم الناجح للشخص بما يتناسب مع إمكاناته وقدراته(١٩)

وبالتالي ينبغي على الإدارة المدرسية أن تعمل على تحقيق النمو المتكامل لتلاميذها بهدف إعدادهم للحياة بقدر ما تسمح لها إمكانياتها ،وبقدر استعداد هؤلاء التلاميذ .(٢٠)

ومن هذا المنطلق يمكننا أن نلخص بعض مهام الإدارة المدرسية لمدرسة التعليم الأساسي فيما يلي : (٢١)

- التحديد الواضح للمسئوليات والاختصاصات وأن يكون كل فرد في المدرسة من مدير ومعلم ومشرف اجتماعي وموظفين وعاملين وطلاب على معرفة بواجباتهم ومسئولياتهم وبالدور المطلوب منهم .
- المشاركة في اتخاذ القرارات،ليكون لهذه القرارات صفة الإلزام للجميع.
- تنمية مهارات القيادة لدى أفراد الجهاز الإداري والتدريس بالمدرسة وفي الطلاب أنفسهم
- تبني المدرسة الأسلوب الديمقراطي والعلاقات الإنسانية بين العاملين بما يساهم في تكوين الروح المعنوية على أن يسود مناخ جيد في المدرسة يظهر فيه روح الود والاحترام بين الجميع .
- قيام الإدارة المدرسية بالاستخدام الأمثل للإمكانات المادية واستغلال الطاقات الكاملة للقوي البشرية بها بما يحقق أداء العمل مع الاقتصاد في الوقت والجهد والمال .

وعلي ذلك يقع على عاتق مدير المدرسة كثير من الواجبات من أبرزها ما يلي:

- توجيه خبرات العاملين معه وتنميتها وإرشادهم إلى كيفية القيام بأعمالهم بشكل مناسب .
- تشجيع العاملين للعمل كفريق والإشراف على تنسيق الجهود في اتجاه تحقيق الأهداف المحددة للخطة .
- استخدام المصادر البشرية والمالية والعملية المتاحة أفضل استخدام ممكن.
- برمجة نشاطات فرق العمل وإدارة الأفراد بما يتوافق مع القانون . (٢٢)

في ضوء ما سبق يتضح أن هناك مفهوما جديداً للإدارة المدرسية يؤكد على أنها لم تعد تسييراً لشئون المدرسة سيراً روتينياً فحسب ، ولم يعد دور مدير المدرسة حافظاً للنظام ، والتأكد من سير العمل والجدول المدرسي، وحصر الغياب والانضباط للعاملين والتلاميذ ، وحشو العقول

بالمنهج والمعلومات ، والمحافظة على البناء المدرسي والتجهيزات فقط ، بل أصبح لها مهام ووظائف جديدة تتناسب ومعطيات العصر ويجب أن تؤديها بنجاح .

ثانياً : مستويات إدارة التعليم الأساسي في مصر :

إن التحليل لطبيعة إدارة التعليم الأساسي في مصر وفقا لما هو سائد الآن ، يتم من خلال المستويات التالية :

١. المستوي القومي (وزارة التربية والتعليم) :

يمثل أعلي مستويات الإدارة التعليمية ، والسلطة المباشرة للدولة للإشراف على التعليم فيها .ويقصد به الجهاز (أو مجموعة من الأجهزة،أو المجالس المتخصصة للتعليم أو الهيئات الاستشارية للتعليم ، أو وزارة التربية والتعليم ، أو بعض الوزارات المشاركة في إدارة التعليم) الذي يقع على عاتقه، توجيه السياسة العامة للتعليم في الدولة (وبخاصة التعليم العام ؛ قبل الجامعي) مما يكفل لها الإشراف على شئون التعليم ، وفقا لظروفها ، وسياستها العامة .[٢٣] ويمكن إبراز أهم مسئوليات وزارة التربية والتعليم فيما يختص بإدارة التعليم الأساسي كما يلي :

- بحث واقتراح السياسة التعليمية والتربوية في جميع ميادين التعليم العام والفني خاصة التعليم الأساسي .
- وضع الخطط والمشروعات والبرامج اللازمة لتنفيذ هذه السياسة .
- تقرير المناهج والكتب والوسائل التي تؤدي إلى تحقيق الغرض من التربية والتعليم .
- تحديد مستويات هيئات التدريس في مرحلة التعليم الأساسي ، ورسم الخطط اللازمة لبلوغ هذه المستويات والنهوض بها .
- وضع الوسائل المؤدية إلي توثيق العلاقة بين المدرسة والبيئة .
- رسم السياسة الخاصة بالأبنية المدرسية .
- توفير التمويل اللازم لتنفيذ المشروعات المقررة سواء في أجهزة الوزارة أو في المحافظات والمجالس المحلية .
- التقويم الإحصائي للعمليات التعليمية ، وإصدار التقارير السنوية من نتائج عمليات التقويم .[٢٤]

وحتى تتمكن الوزارة من تنفيذ هذه المسئوليات فقد بادرت بتشكيل مجموعة من المجالس والهيئات واللجان التربوية على المستوي القومي ، وذلك لمساعدتها في ذلك منها : المجلس الأعلى للتعليم قبل جامعي ، مجلس رؤساء القطاعات والإدارات المركزية ، مجلس مديري التربية والتعليم .[٢٥]

بالإضافة إلى هذه المجالس ، هناك مجالس ولجان أخري تتولى الوزارة تحمل مسئولياتها ، منها: المجلس الأعلى للامتحانات والتقويم التربوي ، اللجنة الدائمة لسياسة تطوير المناهج ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية .[٢٦] ويأتي على قمة التنظيم في الوزارة (الوزير) ، وتتبعه مجموعة من القطاعات والإدارات المركزية ، وقد حدد القرار الوزاري رقم (٢٠٣) لعام ١٩٨٩،اختصاصات القطاعات والإدارات المختلفة للوزارة .[٢٧]

ويعتبر الوزير الرئيس الإداري الأعلى للوزارة ، وهو الذي يتولى رسم سياسة الوزارة في ضوء السياسة العامة للدولة ، ومن المسئوليات التي يتحملها الوزير :

- اقتراح القوانين واللوائح والتشريعات التي تتعلق بمسائل التعليم أو تنظيمه
- اقتراح أي تغيير في المناهج بعد دراسة وافية مع المتخصصين .
- اقتراح شراء حقوق تأليف الكتب الدراسية المقررة .
- تنظيم الامتحانات العامة مع الأجهزة المعنية في الوزارة .
- تعيين كبار العاملين في الوزارة واعتماد ترقياتهم .
- المشاركة في الأجهزة والمجالس التي تهتم بشئون التعليم على المستوي المركزي .
- يرأس مجلس الوكلاء في وزارته ويعتمد قراراتهم .[٢٨]

وفيما يلي وصف لقطاع التعليم الأساسي بديوان وزارة التربية والتعليم :

<u>الإدارة المركزية للتعليم الأساسي :</u>

وتنقسم إلى قطاع التعليم الابتدائي وقطاع التعليم الإعدادي وتمارس هاتان الإدارتان كل في اختصاصها ما يأتي :

- إعداد التخطيط اللازم لمشروعات وبرامج مرحلة التعليم الأساسي (حلقة أولي ــ حلقة ثانية) والإشراف على تنفيذها .
- متابعة وتوجيه وتقويم وتنسيق الأعمال الخاصة بالإدارة (الخطة التعليمية، التنظيم المدرسي ، المناهج والكتب المدرسية ، التوجيه الفني، شئون الطلاب والامتحانات) .
- إعداد مشروع الخطة الإنمائية والموازنة السنوية للمدارس والفصول بالمرحلة (الابتدائية ــ الإعدادية) .
- إبداء الرأي في كل ما يتعلق بالشئون الخاصة بالتعليم الابتدائي والإعدادي
- الاتصال الأفقي بالإدارات الأخرى في نفس المرحلة التعليمية مما يساعد على تحقيق الأهداف المرسومة للسياسة التربوية والتعليمية .[٢٩]
- ويلاحظ أن تنظيم التعليم الأساسي في ديوان عام الوزارة لم يكتمل بعد، فمازالت المرحلة الابتدائية لها تنظيمها الخاص والمرحلة الإعدادية لها

تنظيم خاص ، ومازالت تبعية الإدارة العامة للتعليم الإعدادي تتبع رئيس قطاع التعليم الثانوي والإعدادي . وهذا يتعارض مع مبدأ وحدة الإشراف.[٣٠]

٢. المستوي الإقليمي (مديريات التربية والتعليم بالمحافظات)

طبقاً لقانون نظام الحكم المحلي رقم (٤٣) لعام ١٩٧٩ ، فإن جمهورية مصر العربية تنقسم إلى ٢٦ محافظة . لكل محافظة محافظ يصدر بتعيينه أو إعفائه من منصبه قرار من رئيس الجمهورية ، ويعتبر المحافظ ممثلاً لرئيس الجمهورية بالمحافظة ويتولى الإشراف على تنفيذ السياسة العامة للدولة وله السلطة الكاملة على كافة مرافق الخدمات والإنتاج في نطاق المحافظة ، بما فيها بالطبع مرفق التعليم.[٣١]

ويضيف قانون التعليم رقم (١٣٩) لعام ١٩٨١ مجموعة من المسئوليات للمحافظ لعل من أهمها " تشكيل المجالس المحلية للتعليم ،واللجان النوعية المتفرعة منها ، واقتراح بعض المواد الدراسية حسب مقتضيات التطوير للتعليم وفقاً لاحتياجات البيئات المحلية المختلفة ، وتحديد موعد بدء الدراسة ونهايتها في المحافظة ، والإنجازات التي تقضيها بعض الظروف المحلية بالإضافة إلى إنشاء صندوق محلي لتمويل التعليم بالجهود الذاتية "[٣٢]

وتعتبر مديريات التربية والتعليم بالمحافظات صورة مصغرة لوزارة التربية والتعليم ، وتتولي هذه المديريات مسئوليات التعليم وفيها نحو :

- مباشرة الإجراءات المنفذة للسياسة التعليمية والتربوية في المحافظة بطريقة تستهدف التوسع الكمي والتحسين النوعي في العملية التعليمية .
- الإسهام في نواحي التربية الأساسية ومحو الأمية .
- متابعة سير الخدمات التعليمية .
- تنسيق سياسة القبول في أنواع ومراحل التعليم المختلفة .
- الإشراف على تطبيق المناهج المقررة من وزارة التربية والتعليم ، وتقديم التوصيات الخاصة بمشكلات التطبيق .
- إجراء امتحانات شهادة إتمام الدراسة الابتدائية والإعدادية بالمحافظة .[٣٣]

وتجدر الإشارة إلى دور اللجان الاستشارية المحلية للتعليم العام بالمحافظة ، فقد تم تشكيل هذه اللجان طبقاً للقرار الوزاري رقم (٥٣) لعام ١٩٦٩ ، والذي تم تعديله بالقرار الوزاري رقم (٦٠) لعام ١٩٧٨ .[٣٤] وتبدي اللجان الاستشارية للتعليم العام رأيها في الموضوعات التالية :

- اقتراح أو إضافة بعض المواد الدراسية وفقا للاحتياجات وإمكانات المدارس .
- اقتراح إنشاء المدارس والفصول .
- تدبير الأموال اللازمة لتدعيم الخدمات التعليمية .(٣٥)

٣ . المستوي المحلي (الإدارات التعليمية) :

في ضوء التطور الحالي للتنظيم الإداري العام للدولة وما نتج عنه من اتجاه متزايد نحو تطبيق اللامركزية الإدارية ، ودعم الحكم المحلي ، فقد نقلت الاختصاصات التنفيذية إلى المحليات ودعمت أجهزتها بما يكفل لها تنفيذ السياسة التعليمية الموضوعة من قبل وزارة التربية والتعليم ، وتتولي الوحدات المحلية كل في دائرتها وفق خطة وزارة التربية والتعليم تجهيز وإدارة المدارس .(٣٦) والإدارة التعليمية هي نموذج مصغر لمديرية التربية والتعليم بالمحافظة التابع لها ، وتختلف مستويات هذه الإدارات باختلاف حجم التعليم فيها .(٣٧)

ويوجد على رأس كل إدارة مدير يعتبر مسئولا عن كل ما يتعلق بأمور التعليم سواء على مستوي المركز أو المدينة أو القرية . ومن أهم المسئوليات التي تتحملها الإدارة التعليمية :

- إنشاء المدارس الداخلية في نطاق الإدارة وتجهيزاتها وإدارتها .
- توزيع الفصول اللازمة بالإدارة في ضوء خطة التنمية بالمحافظة .
- الإشراف على تطبيق المناهج وتقويم التلاميذ والامتحانات .
- تنفيذ سياسة تعليم الكبار ومحو الأمية .
- إنشاء وتجهيز المكتبات المدرسية والأندية الرياضية .
- توزيع المدرسين على المدارس .
- توفير الرعاية الصحية المدرسية والتغذية المدرسية .
- توجيه وتقويم المدارس التابعة لها من حيث ارتباطها بالمجتمع المحلي والارتقاء به .(٣٨)

وتعتبر الإدارات التعليمية حلقة اتصال بين مديري التربية والتعليم بالمحافظة والمدرسة ، حيث تنفذ هذه الإدارات تعليمات المديرية ، وتشرف على حسن سير العمل التعليمي بالمدارس طبقا لما اقره قانون الحكم المحلي، كما تقوم أيضا بمشاركة الوحدات المحلية في الإشراف على تنفيذ السياسة التعليمية بالمدارس الواقعة في نطاقها واتخاذ الإجراءات الإدارية اللازمة لذلك .(٣٩)

• **إدارة التعليم الأساسي على المستوي المحلي :**

يعتبر المستوي المحلي أدني المستويات في تنظيمات الإدارة من حيث تقسيماته ، وأجهزته العاملة في شئون التعليم .ويلاحظ أن إدارة التعليم الأساسي على المستوي المحلي تنقسم إلى شقين هما:

(أ) إدارة الحلقة الأولي من التعليم الأساسي (الابتدائية) :

يشرف على إدارة التعليم الابتدائي في المديريات مدير التعليم الابتدائي ، أو رئيس قسم التعليم الابتدائي في الإدارة التعليمية .

ويقوم مدير التعليم الابتدائي بعدد من المسئوليات والاختصاصات تستهدف تحقيق أهداف المدرسة من النواحي التربوية والاجتماعية ويتبع وكيل الإدارة التعليمية بشكل مباشر :[٤٠]

- **رئيس أقسام التعليم الابتدائي :**

يعمل رؤساء الأقسام ، مع مدير المرحلة الابتدائية في الإدارات التعليمية من المستوي الأول مثل (القاهرة ــ الإسكندرية) ، ومع وكيل الإدارة التعليمية في المستويات الأخرى بديوان المديرية التعليمية .[٤١]

- **رئيس قسم التعليم الابتدائي :**

يشرف على تنفيذ السياسة العامة المرسومة والإشراف على تنفيذ المناهج والخطط وألوان النشاط المختلفة .[٤٢]

- **موجه قسم التعليم الابتدائي :**

يعتبر الصورة الصغرى للإدارة التعليمية ويتبع توجيه قسم التعليم الابتدائي الإدارة التعليمية التابع لها ، ويعد توجيه القسم حلقة اتصال بين المدارس والإدارة التعليمية ، ويتولى موجه القسم في نطاق السياسة العامة للتعليم الأساسي الإشراف على المدارس الابتدائية الواقعة في اختصاص القسم وإلى جانب هذا يتولى موجهو الأقسام مسئوليات توجيهية فنية على المدارس التابعة لهم .[٤٣]

(ب) إدارة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (الإعدادية) :

توجد إدارة للتعليم الإعدادي في المديريات والإدارات من المستوي الأول أما في إدارات المستوي الثاني فتنضم المرحلة الإعدادية مع المرحلة الثانوية في إدارة واحدة ، ويتولى مدير التعليم الإعدادي والثانوي شئونها ويتبع لمدير الإدارة التعليمية مباشرة ، أما بالنسبة لإدارات التعليم من

المستوي الثالث فيتولى رئيس قسم التعليم الإعدادي والثانوي إدارة المدارس الإعدادية بالإضافة إلى مدارس المرحلة الثانوية .[٤٤]

وفيما يختص بمسئوليات الأجهزة المحلية في تنفيذ المجالات العملية للتعليم الأساسي تتشكل لجنة للتعليم الأساسي لمناقشة أموره ووضع خطط لتنفيذه والنهوض بمدارسه وحل مشكلاته وتكثف هذه اللجنة اجتماعاتها قبل بدء العام الدراسي وفي بدايته وتتكون هذه اللجنة على النحو التالي :

- وكيل المديرية أو الإدارة التعليمية (رئيسا) .
- مدير التعليم الابتدائي .
- مدير التعليم الإعدادي
- مدير التعليم الفني .
- مدير الشئون المالية والإدارية
- الموجهون الأوائل للمواد العملية .
- من تري اللجنة ضمهم إليها .[٤٥]

ويلاحظ أن هذا التنظيم كان يناسب الأعداد التي كانت تقبل بالتعليم الإعدادي قبل مد فترة الإلزام إلى تسع سنوات ، أما بعد أن أصبح التعليم الإعدادي إلزامياً ، زادت أعداد الطلاب زيادة كبيرة مما يتطلب إعادة تنظيم إدارات التعليم الإعدادي والابتدائي لزيادة قدرتها على مواجهة تلك الزيادة الجديدة في التلاميذ.[٤٦]

٤ . المستوى الإجرائي (المدرسة) :

إن الإشراف على التعليم وإدارته مركزيا ولا مركزيا إنما يتوقف نجاحه على المستوي الإجرائي ، أي إدارة المدارس التي يتبلور فيها نهائياً كل الجهود الفنية والإدارية والأنشطة التربوية المختلفة ، وغيرها من العمليات التربوية ، باعتبار أن إدارة المدرسة هي التي تربط بين أهداف الفرد وأهداف المؤسسة التعليمية .[٤٧]

ويلاحظ أنه لم يطرأ على هيكل التنظيم في مدارس التعليم الابتدائي أو الإعدادي أي تغيير أو إضافة بعد الأخذ بصيغة التعليم الأساسي ، تطبيقاً لقانون التعليم رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١ ، ومد فترة الإلزام إلى تسع سنوات ، فقد استمر التقسيم السابق بمرحلتيه الابتدائية والإعدادية وعدلت فقط تسمياتها إلى الحلقة الأولي والحلقة الثانية من التعليم الأساسي .[٤٨]

وقد اتخذ هذا التقسيم ليلائم المدارس الابتدائية والإعدادية الموجودة حاليا ، أما المدارس التي سيتم إنشاؤها مستقبلاً فتري وزارة التربية والتعليم أن تكون مدرسة ذات تسع صفوف كاملة .[٤٩] وعند التعرض لوصف

الهيكل التنظيمي لمدارس التعليم الأساسي يظهر واضحاً الحاجة إلى وصف هيكل التنظيم لكل حلقة على حدة وفقاً لواقع التنظيم :

(أ) الهيكل التنظيمي للمدرسة الابتدائية (الحلقة الأولى من التعليم الأساسي):

تتشكل وظائف الإدارة المدرسية في المدرسة الابتدائية كما يلي :

- مدير / ناظر المدرسة .
- الوكلاء .
- المدرسون الأوائل .
- المدرسون .
- مجلس الآباء .(٥٠)

(ب) الهيكل التنظيمي للمدرسة الإعدادية (الحلقة الثانية من التعليم الأساسي):

يوجد بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي مدير / ناظر للمدرسة يتولى إدارتها ويعاونه الوكلاء والمدرسون الأوائل والمدرسون ويشارك في إدارتها مجلس الآباء مع اختلاف نوع العمل وحجمه ولكنها لا تختلف في جوهرها عن إدارة مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، وبالإضافة إلى ذلك تشكل بالمدرسة الإعدادية لجنة استشارية لإدارة المدرسة تقوم بمعاونة المدير / الناظر في إدارة المدرسة ، يكون ناظر المدرسة رئيساً لها وعضوية كل من :

- وكيل المدرسة أو أقدم وكلائها في حالة تعددهم .
- أقدم المدرسين الأوائل في كل مادة من المواد الدراسية بالمدرسة .
- ممثل لمجلس (المدينة – الحي – القرية) التي تقع فيها المدرسة يختاره المجلس المختص .
- ممثل لمجلس الآباء بالمدرسة يختاره المجلس .
- الأخصائي الاجتماعي أو مدرس التربية الرياضية ويقوم بعمل أمين سر اللجنة.(٥١)

ثالثاً : طبيعة العمليات الإدارية لإدارة مدرسة التعليم الأساسي :

إن العمليات الإدارية التي يقوم بها مدير مدرسة التعليم الأساسي لمدرسته لا تختلف عن العمليات الإدارية التي يقوم بها مدير أي مؤسسة إدارية أو تعليمية بشكل عام ، ولكن الاختلاف في الممارسات الفعلية لتنفيذ هذه العمليات ، حيث أن طبيعة العمل وتنفيذه ونوع الأشخاص الذي يتعامل معهم المدير تختلف عن الأشخاص الذين يتعامل معهم مدير المؤسسة ، كما أن الواجبات والمسئوليات تختلف عن تلك الممنوحة لمدير المؤسسة بشكل عام .(٥٢)

ويتفق دارسي الإدارة على أن العمليات الإدارية يمكن تناولها في أربع عمليات رئيسية هي :(التخطيط ــ التنظيم ــ المتابعة ــ التقويم) ، ويمكن القول أن تقسيم العملية الإدارية إلى عناصر أو مراحل جزئية هو تقسيم نظري فحسب ، أي أنه تقسيم بقصد تيسير الدراسة على الباحث والبحث العلمي لفهم الكل عن طريق التعرف على أجزائه ، فالعملية الإدارية هي كل متكامل تتقسم في الواقع العملي ، وإلا فقدت مكوناتها الرئيسية .(٥٣)

وفي ضوء ما سبق فإنه يمكن التعرف على طبيعة العمليات الإدارية الأربعة الآتية :(التخطيط ــ التنظيم ــ المتابعة ــ التقويم) وذلك على النحو الآتي:

١ . *التخطيط* : Planning

يعتبر التخطيط أول عنصر من عناصر الإدارة وهو الأساس والمبدأ الأول الذي تقوم عليه العملية الإدارية ، والذي يعتبر أهم العوامل في نجاح الإدارة من عدمه ، والتخطيط ضرورة لازمة للإدارة الناجحة نظراً لأن التخطيط العلمي يحدد ما يجب عمله في ضوء الأهداف المراد تحقيقها وفي ظل الإمكانيات المتاحة بأقل تكلفة وفي اقصر وقت .(٥٤)

أي أن التخطيط المدرسي جوهر العمل الإداري ، ويتوقف على نجاحه نجاح المسئولين عن أداء وظائفهم الإدارية وتحقيق الأهداف الخاصة بالمدرسة ، وعليه فالتخطيط يعني به " رسم الخطوط العريضة لما يجب عمله من أجل تحقيق الأهداف المرسومة ، وهو مرحلة التفكير والتدبير التي تسبق تنفيذ أي عمل وتنتهي باتخاذ القرارات المتعلقة بما يجب عمله ، وكيف يتم ، ومتي يتم ، ولم يتم ؟ ".(٥٥)

فالتخطيط إذن هو عملية من عمليات الإدارة ، ووظيفة من وظائفها التي لا تستطيع أن تنفذ أي نشاط بدونه لأنه الدليل الفكري على الإدارة ، وفي هذا السياق يري "هنري فايول" أن التخطيط يشمل التنبؤ بما سيكون عليه المستقبل متضمناً الاستعداد لهذا المستقبل .(٥٦)

وقد أصبح التخطيط من مقومات نجاح الإدارة المدرسية في تحقيقها لأغراضها ، نظراً لما له من مزايا وفوائد من أهمها الآتي :

- يحدد اتجاه المدرسة ، فهو يحدد للمدرسة الوجهة التي تسعي إليها وغرضها الرئيسي .
- يحدد إطار موحداً لاتخاذ القرارات في المدرسة فغياب التخطيط في المدرسة يعني غياب الهدف .

- يساعد على معرفة المخاطر المستقبلية ، فإذا كان التخطيط لا يؤدي إلى التحديد الكامل للمخاطر المترتبة على القرارات طويلة المدى ، إلا انه يساعد على معرفة المخاطر الكامنة في المستقبل أو على الأقل التقليل من هذه المخاطر .(٥٧)

ولذلك يمكننا القول أن التخطيط من أهم وظائف الإدارة المدرسية على الإطلاق فهو يحدد للإداري التربوي ماذا يجب أن يفعله وكيف ومتى .(٥٨)

ومن ثم فمدير المدرسة يستطيع القيام بعملية التخطيط داخل مدرسته من خلال الخطوات التالية :(٥٩)

- دراسة واقع المدرسة تعليميا وإداريا وبيئيا .
- وضع الأهداف الإجرائية في ضوء أهداف المرحلة ، ويقصد بالأهداف النتائج المراد الوصول إليها .
- رسم السياسات والقواعد التي تحكم تصرفات العاملين بالمدرسة أثناء قيامهم بأعمالهم .
- تحديد العناصر المادية والبشرية الواجب استخدامها لتحقيق الأهداف .
- إقرار الإجراءات والخطوات التفصيلية المتبعة لتنفيذ الخطة .
- وضع البرامج الزمنية وترتيب الأعمال المطلوب القيام بها ترتيبا زمنيا .
- تنمية مجموعة من البدائل للوصول إلى الأهداف .
- وضع خطة لتقويم التنفيذ .
- تنفيذ الخطة بعد الموافقة عليها من السلطات المسئولة .

ومما هو جدير بالذكر أن التخطيط يؤثر على كل الممارسات والأنشطة التي تحدث في المدرسة كما أنه يجعل عملية الرقابة والتقويم سهلة وميسرة .

٢. *التنظيم* ***Organizing***

إن التنظيم هو الخطوة التي تلي عملية التخطيط ، باعتباره وظيفة من وظائف الإدارة ، فهو الوسيلة العملية لتنفيذ السياسة التعليمية في المدرسة ، فيساعد على تقديم وتوفير الوسائل التي يتمكن العاملون في المدرسة بواسطتها من العمل مع بعضهم البعض بكفاءة لتحقيق الأهداف المحددة .

وقد تعددت المفاهيم العلمية للتنظيم ، كوظيفة إدارية يتم بمقتضاها توزيع العمل ، من جانب العلماء المهتمين بدراسته .

فيعرف على أنه " عبارة عن تحديد الأنشطة والمهام , والأدوار اللازمة لتحقيق أهداف المنظمة وتوزيعها على الأفراد بما يتواءم مع ذ.رات ومهارات كل فرد مع منح هؤلاء الأفراد السلطة والصلاحيات اللازمة لإنجاز هذه الأنشطة ثم مساءلتهم عن نتائج الإنجاز ".(٦٠)

ويعرف أيضا بأنه " تنسيق مخطط للأنشطة التي يقوم بها عدد من الأفراد لإنجاز بعض الأهداف العامة الواضحة والمحددة ، وذلك من خلال تقسيم العمل والتسلسل الهرمي للسلطة والمسئولية ".(٦١) ويعرف بأنه " الهيكل الذي يوزع على أساسه مجموعة من الأفراد تشترك في تحقيق هدف معين ".(٦٢)

كما يعرف التنظيم المدرسي بأنه " تلك العملية التي يقوم بها المديرون بصفة مستمرة بهدف تحديد الأعمال اللازمة لتحقيق أهداف المؤسسة ، وذلك عن طريق تقسيم العمل وتوزيعه بين وحدات النشاط بالمدرسة ، وتحديد سلطات واختصاصات كل وحدة والعاملين بها تحديدا يتفادى الخطط والتكرار والتداخل بينها ، ثم ربط هذه الوحدات ببعضها بشبكة من الاتصالات والعلاقات التي تكفل سير العمليات في سلام وكفاءة ".(٦٣) وهذا التنظيم المدرسي قد يختلف في إعداده ووسائله ، من مدرسة إلى أخري وفقا لما تراه هذه المدرسة وفي ضوء فلسفتها التربوية .

مما سبق يتضح أن التنظيم يعتبر من الضروريات كوظيفة إدارية للإدارة المدرسية بمدرسة التعليم الأساسي ، فبدونه لا يمكن للمديرين القيام بعملهم ، والذي تؤثر عليه كثير من العوامل مثل :(٦٤)

- عدم فهم العاملين بالمدرسة لاختصاصاتهم وسلطاتهم ومسئولياتهم .
- عدم وجود تعاون بين الأفراد ووجود نزاع بينهم .
- عدم وجود تناسب بين أعداد المعلمين والطلاب والعاملين بالمدرسة .
- عدم مناسبة البناء المدرسي لإحداث تنظيم جيد .
- عدم وجود ميزانيات تلبي احتياجات التنظيم .
- تعارض أهداف التنظيم مع أهداف الأفراد .

ويلعب مدير المدرسة دورا هاما في عملية التنظيم داخل المدرسة بما يمتلكه من سلطات تخولها له مكانته ومركزه الوظيفي ، ويمكن ممارستها على النحو التالي :(٦٥)

- تقدير حجم الأعمال لتحقيق رسالة المدرسة في نواحي الدراسة والنشاط والإشراف والريادة والمجالس المدرسية والشئون الإدارية والمالية ، وتقدير ما يلزمها من القوى البشرية .
- تحديد المسئوليات المنوطة بكل جهاز من أجهزة المدرسة وإسناد الأعمال المناسبة إلى العاملين بالمدرسة في كافة المجالات .
- توزيع الإشراف اليومي والجدول المدرسي مع مراعاة الأسس والشروط المناسبة لكل من الطالب والمعلم وترابط المواد لضمان حسن سير العمل

- تنظيم جماعات النشاط من حيث اختيار المشرفين عليها وأعضائها من الطلاب طبقاً لرغباتهم وميولهم واستعداداتهم مع تحديد المواعيد والأماكن وتجهيز الخامات والمواد اللازمة لممارسة النشاط .
- إعداد جداول زمنية بمواعيد اجتماع المدرسين الأوائل لكل مادة مع معلميهم ومجلس إدارة المدرسة ومجلس الأباء ومجلس النشاط ومجلس الريادة ومجلس اتحاد الطلاب .
- وضع خطة لتنظيم الملفات والسجلات والدفاتر المالية والبطاقات والامتحانات حتى يسهل متابعتها ومراجعتها بصورة ميسرة .

ومما هو جدير بالذكر أنه بعد إجراء عمليتي التخطيط والتنظيم يمكن القول أن أي تخطيط أو تنظيم مدرسي لن تكون له فاعلية أو إيجابية ما لـم يكن متبوعاً بمتابعة منظمة ، وهذا ينقلنا إلي الوظيفة الثالثـة لإدارة مدرسـة التعليم الأساسي وهي المتابعة .

٣ . *المتابعة Follow up :*

بعد إجراء عمليتي التخطيط والتنظيم ، واللتان ويتم بمقتضاهما وضع الأهداف وتنظيم العمل وتوزيعه ، فإنه لابد التأكد من أن تنفيذ ما خطط لـه ونظم يسير في الإطار السليم لتحقيق الأهداف ، من هنا يأتي دور الوظيفـة الثالثة لإدارة مدرسة التعليم الأساسي وهي المتابعة أو الرقابة .وتُعرف بأنها " المهارة الإدارية التي تستخدم لضمان الاستخدام الفعال للموارد و لتحقيـق الأهداف "[٦٦] . أو هي التأكد من أن النتائج التي تتحقق تتطابق مع الأهـداف المقررة .[٦٧] كما تعرف أيضاً " بأنها الإشراف علي تنفيذ ما تم التخطيط له ، سواء كان ذلك يتعلق بالدراسة ، أو الأنشطة ، و الأعمال الإدارية ، أو غير ذلك مما تقدمه المدرسة ، أو تقوم به من خدمات تربوية ".[٦٨]

إذن عملية المتابعة عملية تهدف إلي التعرف علي مدي تحقيق أهداف مدرسة التعليم الأساسي الموضوعة ، بكشف مواطن الضعف ومعالجة القـوة وتدعيمها ، ومن ثم فهي ضرورية لأن السلبيات قد تؤدي إلي عـدم تحقيـق المدرسة لأهدافها .

ويبدو دور المتابعة في العمل علي التأكـد مـن تنفيـذ القـرارات واحترامها مكن قبل جميع العاملين بالمدرسة ، بالإضـافة إلي أنها تؤدي إلي الوقـوف علي المشكلات والمعوقات التي تعترض العمل المدرسي وتؤثر في كفاءته ، مما يؤدي إلي اكتشاف الأخطاء والسلبيات والعمل علـي علاجهـا والتأكد من قيام العاملين بالمدرسة بوجباتهم ومسئولياتهم علي أكمل وجه [٦٩] وتشمل عملية المتابعة في مخطط المدرسة النواحي التالية : [٧٠]

- متابعة خطة العمل والتنظيم المدرسي الذي وضـع بمعرفـة المسئولين بالمدرسة .
- متابعة أعمال هيئة التدريس والموظفين والعمال وتسجيل كافة الملاحظات في سجل خاص بإدارة المدرسة .
- متابعه البطاقات الشهرية للطلاب .
- متابعه تنفيذ قرارات المجالس ودراسة معوقات التنفيذ وتذليلها في حـدود الإمكانات المتاحة .
- متابعة نتائج أعمال تقويم الطلاب من خلال اختبارات أعمال السنة وآخر العام
- متابعة النشاط المدرسي في كافه مجالاته .
- فحص أعمال الشئون المالية والإدارية ومراجعتها في فترات دورية
- متابعه الخدمات التي تحقق دور المدرسة كمركز إشعاع في بيئتها المحيطة

وهذه المتابعة تقتضي ما يأتي:(٧١)

- اليقظة التامة من إدارة المدرسة ، ممثلة في مديرها أو ناظرها ، ومعاونيه والإداريين كل في مجال تخصصه .
- تهيئة الجو المناسب للعمل المثمر ، بما يشيع فيه مـن تعـاون ، وتـآلف والإفادة من الخبرات المختلفة .
- محاولة تشجيع المحسنين لعملهم ، والمجيدين لاستخدام قـدراتهم ، عـن طريق الحوافز الأدبية والمعنوية ، التي تشعر العـاملين باهتمـام الإدارة المدرسية ، وتقدير جهودهم .
- تقييم العمل المدرسي بنوعياته ، في ضوء الأهداف الموضـوعة وإعـادة النظر في أساليب ممارسة العمليات التعليمية ، والأخذ بما يقلل من فاقـد التعليم ، ويحقق عائد أكبر .(٧٢)

بالإضافة إلي ما سبق فإن النجاح في المتابعة يحتاج إلي قـدر مـن المرونة والإلمام بالنواحي النفسية والإنسانية للعاملين بالمدرسة وعدم الإفراط فيها ، لأن ذلك يؤدي إلي السلبية ويشعر العاملين بالإحباط ، وقد يحول بـين المدرسة وبين الانطلاق نحو تحقيق أهدافها .

٤. *التقويم* : *Evaluation*

يعد التقويم عنصرا أساسيا من مقومات العملية التعليمية ، فهو العمليـة التي نحكم بها علي عملنا ،وعلي مدي نجاحنا في تحقيق الأهداف التربويـة المنشودة .(٧٣)

وعملية التقويم عملية أساسية ليس فقط بل في المرحلة الأخيرة في أثناء العملية الإدارية والتعليمية كلها ، وذلك للتأكد من تحقيق الأهداف التخطيطية والتنظيمية والتوجيهية والتعليمية والتعرف علي نواحي القصور والمشكلات التي تواجه كل عملية أثناء التنفيذ وذلك بالقيام بإجراءات التصحيح وإدخال نواحي التحسين والتطوير.[٧٤]

وتعرف عملية التقويم بأنها "عملية تشخيصية علاجية ترمي إلي تحديد مدي قرب الفرد أو بعده عن الأهداف المرسومة ، بأسلوب علمي موضوعي يتصف بالاستمرار والشمول والدقة وذلك بهدف مساعدته علي النمو وبلوغ هذه الأهداف في ضوء نتائج عملية التقويم " .[٧٥]
كما يعرف بأنه"عملية الإلمام بالمعوقات بغرض إصدار أحكام واتخاذ قرارات[٧٦]

أما التقويم في العملية التعليمية فهو " تقدير الجهود التربوية التعليمية التي تبذل لكي تحقق الأهداف المرسومة بهدف الكشف عن مدي القرب أو البعد عن هذه الأهداف حتى نكون علي بصيرة بمدي النجاح الذي تحقق ، ويتضمن ذلك وزن قيمة الأنشطة التي تخطط وتنفيذ وإصلاح ما بها من قصور وتحسينها لزيادة فاعليتها.[٧٧]

إن التقويم بهذا المعني يمكن النظر إليه علي أنه الوظيفة الإدارية التي تتولي المتابعة الدائمة والتقدير للأنشطة والأعمال داخل المدرسة ، وذلك للتأكد من مدي تحقيق الأهداف الموضوعة والمخطط لها ، ومطابقة تلك الأعمال والأنشطة بالمعايير الموضوعية ، كما أنها تكشف عن الأخطاء في العمل ، علي تصحيحها ، أي أن التقويم وسيلة وليس غاية في حد ذاته .

وللتقويم أهدافه التي حددها كولين وتوني Colin &Tony في النقاط الآتية:[٧٨]

- يساعدنا علي فهم ما يحدث في التنظيم .
- التأكد من أن الأعمال تؤدي في الوقت المناسب .
- يمدنا بالتغذية المرتدة والتي تؤثر في عملية التخطيط واتخاذ القرارات في المستقبل .
- التقويم المستمر يسمح لكل من في التنظيم بالمشاركة في التخطيط .
- يقود إلي الاعتراف بالنجاح أو تحقيق الأهداف من عدمه علي مستوي الأفعال والأفراد .
- يمثل قوة دافعة في تطوير وتحسين النظام المدرسي .

أما عناصر التقويم فتشمل ما يأتي : [٧٩]
تقويم التلاميذ طبقا للعناصر التي شملها القرار الوزاري رقمه(٢٠٥) والقرار رقم(١٠٩)، بحيث لا يقتصر تقويم الطلاب علي الناحية التحصيلية فقط .

- تقويم المناهج والكتب الدراسية ، مع تكليف هيئة تدريس كل مادة بنقد المناهج نقداً موضوعياً وتقديمه للموجهين الفنيين
- تقويم أعمال الريادة والمجالس المدرسية المختلفة
- تقويم إمكانات المدرسة المادية والبشرية ، ومدي ما حققته من فائدة في المجال الدراسي ومجال خدمة البيئة .
- تقديم تقارير فترية وسنوية من المدرسة إلي المختصين بالإدارة التعليمية، مع الإشارة إلي احتياجات المدرسة بحيث تتهيأ لها الوسيلة لتأدية رسالتها علي الوجه الأكمل .

ومن مقتضيات التقويم السليم ، من واقع مسئولية الإدارة المدرسية مايأتي:[٨٠]

- أن تمارس عملية التقويم ، منذ بدء العام الدراسي،وتمتد في متابعته حتى نهايته.
- أن تتبع أساليب متنوعة فى تقويم العمل المدرسى، وأن يحسن استخدامها، حتى تؤدى فاعليتها.
- أن تتعاون إدارة المدرسة مع غيرها من أجهزة المتابعة الميدانية ، لتحقيق الغاية من التقويم باعتباره عملية تعاونية . يشترك في إتمامها أكثر من فرد وأكثر من هيئة تربوية .

يتضح مما سبق أن عملية التقويم تنطوي علي ثلاث خطوات هي : [٨١]

- قياس الأداء الفعلي للعمل الذي يؤدي من خلال الوسائل المتعارف عليها.
- مقارنة الأداء الفعلي بالمعايير الموضوعة بهدف تحديد أي اختلافات بين الأداء الفعلي والمعايير .
- تصحيح الاختلافات عن المعايير الموضوعية من خلال فعل تصحيحي أو خطة علاجية .

وتأسيسا لما سبق فإن التقويم وظيفة أساسية من وظائف الإدارة المدرسية والتي لا غني للعمل التربوي والتعليمي عنها في المدرسة ، وهو عملية متسمرة طوال أداء العمل المدرسي وحتى نهايته وحتى بعد نهايته ، وذلك لما يتضمنه من خطة إصلاحية لعلاج سلبيات الخطة الموضوعة .

وبعد إن تناولت الدراسة طبيعة العمليات الإدارية لمدرسة التعليم الأساسي في إطار العمليات الأربعة السابقة (التخطيط – التنظيم – المتابعة

– التقويم) فإنها سوف تتناول الجزء التالي تحليل إدارة مدرسة التعليم الأساسي في مصر في ضوء العمليات الإدارية السابقة

رابعا: إدارة وتنظيم مدرسة التعليم الأساسي (بحلقتيه) في مصر :

تعتبر مرحلة التعليم الأساسي بداية السلم التعليمي في نظام التعليم المصري وهي مرحله إلزامية مجانية ، وتنقسم إلي حلقتين :

- الحلقة الأولي (المرحلة الابتدائية)
- المرحلة الثانية (المرحلة الإعدادية)

ومن المسلم به أن المدرسة تعتبر أصغر وحدة تعليمية في الإدارة العامة ، والتي تتولي تنفيذ أهداف السياسة التعليمية ، وتعمل كلا من المدارس الابتدائية والمدارس الإعدادية مستقلة عن الأخرى ، وتتبع المدارس الابتدائية قسم التعليم الابتدائي بالإدارة التعليمية ، كما تتبع المدارس الإعدادية لإدارة قسم التعليم الإعدادي بالإدارة . [٨٢]

وإذا كانت مهام الإدارة المدرسية كثيرة ومتنوعة في أي مدرسة فإنها تزداد تنوعاً في مدرسة التعليم الأساسي نظراً لفلسفة هذا النوع من التعليم والتي تؤكد علي الجمع بين النظري والعملي في ضوء واقع ومتطلبات الحياة الاجتماعية والبيئة المحيطة . [٨٣] وفي إطار حديثنا عن إدارة مدرسة التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية بحلقتيه (المدرسة الابتدائية) و(المدرسة الإعدادية) سيتعرف الباحث على :

- التنظيمات المدرسية بمدرسة التعليم الأساسي في مصر
- تحليل الإدارة المدرسية لمدرسة التعليم الأساسي في مصر في ضوء العمليات الإداري (التخطيط – التنظيم – المتابعة– التقويم)
- انعكاسات نمط الإدارة المدرسية على مجالات العمل المدرسي (مدير المدرسة وناظرها ـ المعلم ـ التلاميذ) . وذلك على النحو الآتي :

١. التنظيمات المدرسية بمدرسة التعليم الأساسي في مصر :

تعمل مدرسة التعليم الأساسي بحلقتيه في مصر علي تحقيق أهدافها عن طريق العديد من التنظيمات التي يتم تشكيلها داخل سياقها ، حيث يكون لكل من تلك التنظيمات أو المجالس المدرسية وظائف ومسئوليات محددة عن طريقها تتمكن الإدارة المدرسية من القيام بعملها وأداء مهامها .

وفي ضوء الإطار القانوني للإدارة المدرسية بمصر ، حدد القرار رقم (١٢٠) لسنة ١٩٨٩ مسئوليات مديري المدارس ونظارها ووكلائها ، ولم يفرق بين اختصاصات مدير المدرسة الابتدائية والإعدادية وناظرها ، ومسئولياتهم في هذه التنظيمات المدرسية ، ومن أهم تلك التنظيمات ما يلي:

(أ) مجلس إدارة المدرسة

يتكون هذا المجلس من مدير المدرسة (رئيساً) والأخصائي الاجتماعي (أمين سر الجلسة) ووكلاء المدرسة والمدرسون الأوائل .[٨٤]

ويختص مجلس إدارة المدرسة سواء الابتدائية أو الإعدادية بالرقابة الذاتية علي العملية التعليمية والإشراف علي عملية التوجيه والمتابعة ، ومعاونة المدرسة في دراسة مشكلاتها ، وتحسين مستوي العمل في جميع مجالات الخدمة التعليمية داخل المدرسة وخارجها، ويمارس مجلس إدارة مدرسة التعليم الأساسي اختصاصاته ومسئولياته بما لا يتعارض مع ما تصدره الوزارة والمديريات أو الإدارات التعليمية من قرارات وتعليمات منظمة للتعليم .[٨٥] ومن المجالس المدرسية الهامة ، التي تلعب دوراً أساسيا في دعم الصلة بين المدرسة وأسرة الطالب ، مجلس الآباء والمعلمين.

(ب) مجلس الآباء والمعلمين

يُشكل هذا المجلس علي مستوي المدرسة الابتدائية والإعدادية علي النحو التالي :

- مدير المدرسة أو الناظر رئيسا
- وكيل المدرسة للنشاط

عدد (٢) من معلمي المدرسة ينتخبهم المعلمون في اجتماع الجمعية العمومية ممن ليس لهم أبناء بالمدرسة .

- الأخصائي الاجتماعي الأول أو أقدم الأخصائيين الاجتماعيين أو من يختاره ناظر المدرسة أو مديرها من بين هيئة التدريس في حالة عدم وجود أخصائي اجتماعي (أمينا) .
- عدد (٩) من أولياء الأمور غير العاملين بالمدرسة ينتخبهم أولياء أمور التلاميذ في اجتماع الجمعية العمومية بحيث يكونون ممثلين لجميع الصفوف المدرسية،ويشترط أن لا يكون منهم زوج أو زوجة بالمدرسة .
- عدد (٤) من المهتمين بشئون التعليم يختارهم المجلس بعد أخذ رأي الإدارة التعليمية ويشترط ألا يكون لأي منهم زوج أو زوجة يعمل بالمدرسة .

ينتخب مجلس الآباء والمعلمين في أول اجتماع له نائباً للرئيس من بين الآباء التسعة المنتخبين ، كما يقوم المجلس بعد تشكيله وانتخاب نائب الرئيس باختيار ثلاثة من الآباء ذوي الخبرة لضمهم لعضوية المجلس .[٨٦]

وتحدد المادة الثامنة عشر من القرار رقم (٥) لعام ١٩٩٣، اختصاصات مجلس الآباء والمعلمين علي مستوي المدرسة الابتدائية والإعدادية علي النحو التالي :

وضع خطة متكاملة لتحقيق أهداف التنظيم وذلك علي أساس ما يتقدم به الأعضاء من مقترحات ومشروعات،ووضع الموازنة"الأموال"علي هذا الأساس،إضافة إلي معاونة المدرسة في تذليل الصعوبات التعليمية ، والمساهمة في إجراء الترميمات اللازمة،ومتابعة ما يقوم به رائد كل فصل في سبيل تعاون الآباء والمعلمين لمعرفة المستوي السلوكي والتحصيلي للطلاب .[٨٧]

كما أصدرت وزارة التربية والتعليم القرار الوزاري رقم (٣٣٤) لعام ١٩٩٨م والمعدل لبعض مواد القرار الوزاري رقم (٥) لسنة ١٩٩٣م ، علي أن يختص الأعضاء المنتخبون بمجلس الآباء والمعلمين بالمدرسة ، وبصفة خاصة شهرياً بتقويم الأداء المدرسي فيما يتعلق بالجوانب التالية : البيئة المدرسية وأساليب الصيانة والمحافظة علي الأجهزة والمنشآت، والعلاقة بين المدرسة والأسرة ، والتدريس بالفصل وظاهرة الدروس الخصوصية والأنشطة التربوية ومجموعات التقوية بالمدرسة .[٨٨]

ومن جانب آخر اتجهت السياسة التعليمية في الآونة الأخيرة إلي إنشاء ما يسمي بلجنة السلوك الطلابي كرد فعل علي تدني الأخلاقيات والسلوكيات لدي بعض الطلاب .

(ج) لجنة السلوك الطلابي:

وتشكل هذه اللجنة علي مستوي الفصل والمدرسة ، وتسمي في الحالة الثانية بلجنة السلوك الطلابي الموسعة وهي تضم كلاً من:مدير المدرسة أو ناظرها (مقرراً)ووكيل المدرسة لشئون الطلاب،واثنين من المدرسيين ممثلين لمجلس إدارة المدرسة وأعضاء من مجلس الآباء والمعلمين والأخصائي الاجتماعي والنفسي وأمين إتحاد طلاب المدرسة .[٨٩]

وتختص هذه اللجنة بـ : المتابعة المستمرة للجان والفصول ودراسة الحالات السلبية الصارخة المحولة لها ، إضافة إلي إقرار الثواب والعقاب للطلاب المتميزين سلوكيا وذوي السلوك السلبي ، وتجتمع هذه اللجنة مرتين كل فصل دراسي وعند اللزوم .[٩٠]

(د) مجلس إتحاد الطلاب علي مستوي المدرسة :

يُشكل مجلس إتحاد طلاب المدرسة ، تحت إشراف الرائد العام (مدير المدرسة أو ناظرها) والأخصائي الاجتماعي المختص بنشاط الإتحاد بما يتفق وعدد فصول المدرسة وذلك علي النحو التالي :

- المدرسة التي يزيد عدد فصولها علي عشرة ، يشكل مجلس إتحاد للطلاب بها من جميع أمناء فصولها .
- المدرسة التي يتراوح عدد فصولها ما بين ستة وعشرة فصول يشكل بها مجلس لإتحاد الطلاب من الأمناء والأمناء المساعدين لفصولهم .
- المدرسة التي يبلغ عدد فصولها خمسة فأقل ، فإن المجلس يضم إلي عضويته جميع أعضاء المكاتب التنفيذية لفصولها . [٩١]

ويختص مجلس إتحاد طلاب المدرسة : بتنظيم برامج النشاط والخدمة العامة والمشاركة في الأنشطة والبرامج التي تنظمها التشكيلات العليا لتنظيمات الاتحادات الطلابية ، مع الاهتمام بالبرامج التي تعمل علي توثيق العلاقة بين الطلاب والمعلمين والآباء . [٩٢]

ونخلص مما سبق: أن الإطار القانوني للإدارة المدرسية بالمدرسة الابتدائية والإعدادية بمصر يعاني من مجموعة متشابكة من القيود تجعله يميل إلى النمط التحفظي الرافض للتغيير .

وبعد أن تناولت الدراسة الإطار التنظيمي والقانوني للإدارة المدرسية في مدرسة التعليم الأساسي (بحلقتيه) بمصر ، فإنها سوف تلقي الضوء علي الإدارة المدرسية لمدرسة التعليم الأساسي في مصر في ضوء العمليات الإدارية (التخطيط ـــ التنظيم ـــ المتابعة ـــ التقويم) .

٢. تحليل الإدارة المدرسية لمدرسة التعليم الأساسي في مصر في ضوء العمليات الإدارية :

تمثل مدرسة التعليم الأساسي أولي مراحل التعليم العام في مصر، وتنقسم إلي حلقتين قد تجتمعا في مبني واحد ، وقد تنفصلان تبعاً لإمكانيات بيئة كل محافظة من محافظات مصر . وسيقتصر الباحث علي تحليل إدارة مدرسة التعليم الأساسي في مصر في ضوء العمليات الإدارية كما يلي :

- ***عملية التخطيط المدرسي :***

إن عملية التخطيط المدرسي هي أولي عمليات الإدارة ، فقبل أن يقوم المديرون بالتنظيم والمتابعة والتقويم ، فإنهم يضعون خططاً هادفة وموجهة للأنشطة داخل المدرسة ، ولأن التخطيط يحول الوظائف إلي أفعال فيمكن إدراكه باعتباره أهم الأصول لمسئوليات ومهام المديرون . [٩٣]

وتخطيط المدير لإدارة مدرسته يوفر الوقت ، ويساعد المدير علي استخدام الموارد المادية والبشرية داخل المدرسة الاستخدام الأمثل ، كما انه يهتم بالتنبؤ بما يتوقع حدوثه من مشكلات وعقبات وبذلك يساعد المدير علي تجنب وقوعها بما يضعه من حلول وبدائل .[٩٤]

ويقوم مدير المدرسة بالتعاون مع الناظر والوكيل ومجلس إدارة المدرسة بالمسئوليات والاختصاصات التالية في عملية التخطيط لمدرسة التعليم الأساسي في مصر :

- وضع برامج العمل في المدرسة طوال العام الدراسي .
- تحديد مجالات النشاط المدرسي المختلفة .
- وضع القواعد والأسس المنظمة للنظام المدرسي .
- توجيه المدرسين في تربية الطلاب وحل مشاكلهم .
- العمل علي ربط المدرسة بالبيئة المحيطة بها ، من خلال مجالس الآباء والمعلمين .[٩٥]

وقد أشارت احدي الدراسات في الواقع الذي رصدته إلى أن دور مدير المدرسة نحو التغيير محدد ولا يتعدى تنفيذ السياسة المرسومة ، حيث أنه غالباً ما يواجه بعض المعوقات التشريعية التي تضعها وزارة التربية والتعليم، والمعوقات المادية ، والمعوقات الاجتماعية والثقافية التي تحدث نتيجة للتقاليد والعادات التي اعتاد عليها العاملون بالمدرسة .[٩٦]

ورغبة من الدراسة في إلقاء المزيد من الضوء على طبيعة أسلوب التخطيط ونمطه لدي مدرسة التعليم الأساسي في مصر ، ستتناول الدراسة توضيحاً لقدرة الإدارة المدرسية على التخطيط لكل من :

- قبول التلاميذ والتحاقهم بمرحلة التعليم الأساسي .
- المناهج والخطط الدراسية .
- تدريب المعلمين .

(أ) التخطيط لقبول التلاميذ والتحاقهم بمرحلة التعليم الأساسي :

عند النظر إلى القوانين واللوائح التي صدرت بهذا الشأن ، نجد أن إدارة مدرسة التعليم الأساسي بمصر،ليس لها أي سلطة في التخطيط لتحديد القواعد العامة وشروط القبول الخاصة بكل نوعية ومرحلة تعليمية ، بناء على إمكانياتها واحتياجاتها الفعلية ، فالمادة رقم (١٠) من قانون التعليم (١٣٩) لسنة ١٩٨١ تنص على أن يحدد وزير التعليم شروط القبول وأحواله في كل مرحلة تعليمية.[٩٧] وأن تتولي مديريات التربية والتعليم وإدارتها التعليمية استخلاص القواعد وشروط القبول الخاصة بكل نوعية ومرحلة

تعليمية بناءاً على إمكانياتها واحتياجاتها الفعلية ، وإعــلان ذلــك للمــدارس بطريقة ظاهرة ، على أن يتضمن ذلك بصفة خاصة مواعيد بدء قبول الطلاب والحد الأدنى لدرجات القبول بكل مرحلة من مراحل التعليم الأساسي .[٩٨]

ومما سبق يتضح أن وزارة التربيـــة والتعلــيم ومــديريات التعلــيم وإدارتها التعليمية تقوم بتنسيق سياسة القبول في أنواع التعليم العام ومراحله مع غياب التخطيط المدرسي .

(ب) التخطيط للمناهج والخطط الدراسية :

تمشياً مع جهود تطوير التعليم في مرحلة التعليم الأساسي وإيماناً من وزارة التربية والتعليم بضرورة تطوير المناهج والمواد التعليميــة ، خطــت الوزارة خطوات واسعة في العمل على تطوير الكتــب المدرســية وتقليــل أحجامها مع تطوير مادتها وإخراجها وفق مواصفات معينة .[٩٩] ورغم كــل هذا ، فالإدارة المدرسية في غيبة ، ولا تكاد تشارك في التخطــيط للمنــاهج والخطط الدراسية ، ويكاد ينحصر دورها فــي تطبيــق المنــاهج والخطــط المقررة من قبل وزارة التربية والتعليم .

ورغم أن قانون التعليم الأساسي ينص صراحة علــى " أنــه تعلــيم متنوع بتنوع البيئات "،[١٠٠] بما يستلزم أن تتنوع مناهجه وبرامجه الدراســية حسب طبيعة كل بيئة محلية،وخلق مشاركة محلية في بناء المنهج وتغييره إلا أنه"مازالت الوزارة هي التي تفرض المناهج على مدارس الجمهوريــة فــي جميع المستويات ولا شأن للمدارس بهذه الأمور التي تعد لب العملية التربوية كما تقوم بإجراء بعض الامتحانات العامة،والإشراف على كل عملياتها".[١٠١] ومن جانب آخر فإن معظم جوانب الخطة الدراسية ، تُحدد وتقرر مــن قبــل الوزارة ، فتحدد مواقيت الجدول المدرسي بكل مدارس التعليم الأساسي على مستوي الجمهورية ، وعدد الدروس الأسبوعية في كــل مرحلــة وصــف ، وتوزيع الدروس على الصفوف ، وعدد التلاميذ المقرر لكل صف ، إضــافة إلى تحديد مواعيد الامتحانات والنهايات الكبــرى والــصغرى للــدرجات ، وقواعد النجاح ، وفرص الرسوب والإعادة .[١٠٢]

وبهذا الشكل تضع الوزارة كل هذه الأمور وتحددها دون مناقــشة أو تنسيق أو تشاور مع القائمين على إدارة مدارس التعليم الأساسي في مصر .

(ج) التخطيط لتدريب المعلمين :

يشير الواقع إلى أن الإدارة العامة للتدريب بالوزارة هي التي تتــولى تحديد الاحتياجات والبرامج التدريبية وفتــرات التــدريب ، حيــث يتــولى

مستشارو المواد وضع الخطة والبرامج التدريبية ، ثم تُرسل الخطة إلى الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة لاعتماد التمويل .(١٠٣)

كما أصدرت وزارة التربية والتعليم قراراً وزارياً بشأن إنشاء وحدات تدريبية في كل مدرسة ، حيث ينص القرار الوزاري رقم (٢٥٤) بتاريخ ٢٠٠٠/١٠/١٩ على تحديد اختصاصات هذه الوحدة في : تصميم البرامج التدريبية للعاملين على مستوي المدرسة ، مع تقديم المشورة الفنية للعاملين بالمدرسة ، ونقل الخبرات التي أتيحت للمبعوثين العائدين من الخارج في تطوير الأداء المدرسي.(١٠٤) ومما لا شك فيه أن هذه التجربة الجديدة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة داخل المدرسة إذا أحسن تنفيذها فسوف تصبح قوة للتقدم وتطوير الأداء داخل المدرسة ذاتها .

وفي ضوء ما سبق يتضح ضرورة اشتراك القائمين على التعليم في مصر على المستوي المدرسي لمرحلة التعليم الأساسي في عمليات التخطيط ، وذلك لأن هذا المستوي تطبق فيه الخطط التعليمية تطبيقاً عملياً ، وفيه توضع أراء صنّاع القرار موضع التنفيذ الفعلي والعملي ، وتأتي بعد ذلك وظيفة التنظيم باعتبارها الوظيفة الإدارية الثانية .

⬇ *عملية التنظيم المدرسي :*

إن عملية التنظيم المدرسي أو ترتيب الموارد المتاحة لا تعتبر هدفاً في حد ذاتها ، ولكنها وسيلة لبلوغ الأهداف بدون اللجوء إلى القوانين والأوامر ، فهي تُمكن العاملين في المدرسة من العمل في ضوء أهداف واضحة في إطار مسئوليات موزعة ، يشعر كل فرد فيها بدوره وأهميته مما يشجعهم على العمل الجماعي والتعاوني .(١٠٥) حيث يقوم مدير مدرسة التعليم الأساسي في مصر بالأعمال التالية في عملية التنظيم :

- تحديد مستلزمات تنظيم النشاط المدرسي ورعاية الطلاب .
- تنظيم صرف الكتب المدرسية للطلاب .
- الاحتفاظ بالقرارات والنشرات المنظمة للعمل بالمدرسة .
- تنظيم أعمال السنة والاختبارات الشهرية ونصف العام وأخره .
- توزيع الميزانية المخصصة للمدرسة على مختلف الأنشطة الرياضية والاجتماعية وفقاً للأغراض المخصصة لها .
- تنظيم قبول الطلاب الجدد ، وإعادة قيد الطلاب الراسبين ، وتوزيعهم على الفصول ، وإعداد القوائم الخاصة بهؤلاء الطلاب .
- وضع الأعمال التي تساعد المدرسة على تحقيق رسالتها في نواحي الدراسة ورعاية الطلاب والإشراف .(١٠٦)

أما فيما يختص بتنظيم الناحية المالية والمخزنية ، يحدد القرار الوزاري رقم (١٢٠) لسنة ١٩٨٩ هذه المسئولية لمدير مدرسة التعليم الأساسي في مصر على النحو التالي :

- اعتماد تشكيل لجان جرد عُهد المدرسة ومحاضرها .
- اعتماد مستندات باقي الأعمال المالية والمخزنية .
- الإشراف على بيع المنتجات الخاصة بالمدرسة ، بعد اعتماد تثمينها بمعرفة المديرية والإدارة .
- اعتماد مستندات الصرف ، من نقود السلف المستديمة والسلف المؤقتة ومقابل الخدمات الإضافية .
- اعتماد كشوف الأجور المرسلة للإدارة أو المديرية للصرف بعد مراجعتها والتأكد من إعادة الكشوف بعد الصرف ، وتوريد الأجور التي لم تصرف .[١٠٧]

وإذا كانت الدراسة قد أشارت إلى مسئوليات واختصاصات مديري مدرسة التعليم الأساسي بحلقتيه في مصر ، فإنه لا يمكن الحديث عن المسئولية دون الإشارة إلى السلطة ، ففي مقابل هذا الالتزام فإن المسئولية تحتوي في ذاتها السلطة اللازمة لتحقيق تلك النتائج فالسلطة هي ذلك العنصر من المسئولية الذي يمثل قوة التنفيذ ، أي أنها الحق في الممارسة وإعطاء الأوامر .[١٠٨]

وقد أشارت إحدى الدراسات الميدانية إلى الفجوة الكبيرة بين ما يحدده القرار الوزاري رقم (١٢٠) من مسئوليات متعددة في الشئون الفنية والمالية والإدارية ، وبين ما يتوافر لدي المدير من قدرات ومهارات وكفايات مما يجعل التوازن مفقوداً بين المسئوليات والسلطات المتوافرة لدي مديري مدارس التعليم الأساسي في مصر .[١٠٩]

وهذا لا يعني إلا نوعاً من عدم التكافؤ بين السلطة والمسئولية الموكلة لمدير المدرسة في عملية التنظيم وهناك العديد من الأمثلة على ذلك في الواقع لعل من أهمها :

- كثرة التعقيدات والإجراءات الروتينية والإدارية التي تحد من ممارسة مدير المدرسة لوظائفه ومسئولياته التنظيمية في العمل ، فعلي سبيل المثال لا يستطيع مدير المدرسة أن يتخذ قراراً خاصاً بإصلاح الأثاث ودورات.
- المياه داخل المدرسة ، إلا بعد أن يدخل في سلسلة طويلة من المكاتبات بين المدرسة والإدارة .[١١٠]

- عدم وضوح دليل التنظيم وخرائطه بمدارس التعليم الأساسي في مصر ، بحيث أصبحت السلطات غير محددة في بعض الأحيان ، وهذا قد يؤدي إلى تخلص البعض من مسئولياتهم والتي لابد أن تلقي على شخص آخر لا يتوفر لديه الوقت في الغالب .[111] أو يؤدي إلى اللجوء إلى السلطات الأعلى للاستفسار ، الأمر الذي يدعم بيروقراطية الإدارة المدرسية .

ومما سبق يتضح أن تفويض السلطة مازال محدداً ، ونتج عن ذلك أن أصبحت الإدارة المدرسية في كثير من الأحيان غير قادرة على مواجهة التحديات دون الرجوع إلى المديريات التعليمية ، مما نتج عنه نمو التنظيم الإداري البيروقراطي .

وبعد هذا العرض الخاص بعنصر التنظيم المدرسي كممارسة إدارية تقع في المرتبة الثانية ، توجد عملية ثالثة من وظائف الإدارة وممارستها التي يجب أداؤها لتصحيح أداء الأعمال للتأكيد من موائمة معدلات إنجاز الخطط مع مثيلاتها الموضوعة .

- ***عملية المتابعة المدرسية :***

تجدر الإشارة هنا إلى أنه لن تكون هناك فاعلية أو إيجابية من التخطيط أو التنظيم ما لم يكن مشفوعاً بمتابعة منظمة ، وذا أوقات متفرقة ، مع تحديد الهدف منها بدقة . أي أن تعرف بالضبط ما نريد متابعته أو مراقبته داخل المدرسة .

ومن هنا يتضح للدراسة أن هناك فرقاً بين مفهوم المتابعة ومفهوم المراقبة:

الفرق الأول : يتعلق بالتوقيت ، فالمتابعة تعني ملاحقة التنفيذ أولا بأول وتحديد نقاط القوة والضعف ، في حين تركز الرقابة على تحليل النتائج النهائية للعمل وتقدير مدي اتفاقها مع الأهداف المقررة .

الفرق الثاني : يتعلق بالهدف ، فالمتابعة ترمي إلى كشف الأخطاء قبل حدوثها والعمل على منحها ، في حين تهدف الرقابة إلى تحديد ما تم فعلاً من أخطاء واتخاذ الإجراءات اللازمة لتصحيحها .[112]

وبالنظر إلى الاختصاصات ومهام المتابعة للإدارة المدرسية بمدارس التعليم الأساسي في مصر، يقوم مدير المدرسة في عملية المتابعة بالأعمال التالية:

- متابعة تنفيذ الجدول المدرسي .
- متابعة ما يقوم به المدرسون والإداريون من أعمال .

- متابعة تنفيذ الأنشطة المدرسية التي يقوم بها الطلاب .
- متابعة تنفيذ أعمال وتوصيات مجلس إدارة المدرسة .
- متابعة نتائج الطلاب في الامتحانات الشهرية وامتحانات نصف العام وآخره .
- فحص أعمال الشئون المالية والإدارية ومراجعتها في فترات دورية .
- متابعة الخدمات التي تحقق دور المدرسة كمركز إشعاع في البيئة المحيطة [١١٣]

وفي ضوء ما سبق . يتبين للدراسة ، أن هناك بعض المشكلات والمعوقات التي تعوق الإدارة المدرسية عن المشاركة الفعالة في متابعة سير العملية التعليمية في مدرسة التعليم الأساسي ، حيث إن هذه المشاركة يعتريها أوجه قصور عديدة ، ومن أهمها ما يلي :

❖ سيادة مفهوم الرقابة المركزية على مدرسة التعليم الأساسي إذ ما زالت معظم هذه المدارس في مصر،تحت الإشراف والرقابة شبه الكاملة لوزارة التربية والتعليم ، كما أن نظار معظم المدارس ومديريها مازالوا يتبعون بكل دقة المبادئ والنظم والإجراءات التي يمليها عليهم مدير التربية والتعليم بالمحافظة أو الوزارة ، إضافة إلى ما يتعرض له المعلمون من ضغوط تجعلهم مجرد أدوات لتنفيذ تعليمات مبرمجة تحرمهم من فرص المشاركة والتفاعل الجماعي ، مما يعمق شعورهم بالشك في قدراتهم على الإبداع.[١١٤]

❖ انعزال المتابعة في مصر عن الأهداف والنتائج التي تسعى الخطة التعليمية بوجه عام إلى تحقيقها ، حيث يتم التركيز في المتابعة على اللوائح والقوانين والإجراءات وتصيد الأخطاء ، بغض النظر عن الأهداف ، الأمر الذي يجعل المرءوسين يخشون النقد بوجه عام .[١١٥]

❖ عدم وجود معايير موضوعية ومقاييس أداء محددة وعادلة ، لتقييم أداء العاملين في مجال التعليم الأساسي على المستوي المدرسي .[١١٦]

- يلاحظ من تنظيم إدارة مدارس التعليم الأساسي ، ومن المهام والاختصاصات الممنوحة للمسئولين بها ، أن عملية المتابعة المدرسية يقوم بها أكثر من شخص وأكثر من هيئة ، فهناك مدير المدرسة وناظر المدرسة ، والوكلاء والمدرسون الأوائل والموجهون بكافة نوعياتهم ومجالاتهم وهكذا ، مما يؤدي بالطبع إلى تداخل وازدواج الاختصاصات والمسئوليات الرقابية .[١١٧]

- كما يلاحظ أن أسلوب الإدارة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي بمصر لا يزال يتم بمفهوم الرقابة والضبط أكثر من مفهوم المتابعة والمشاركة في المسئولية ، مما يجعل الانفصال تاما بين القائمين على الإدارة التعليمية والمدرسية من جانب والعاملين في الحقل المدرسي من جانب آخر .[١١٨]

ونتيجة لما سبق تري الدراسة أن الإدارة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي في مصر تحولت من فكرة التحريك والفعالية إلى التثبيت ، وأصبح النظام الإداري يمثل عبئاً على كاهل المعلم ، بل وأخذت الفجوة بين النظام التعليمي والنظام الإداري تتسع بشكل ملحوظ .

بل وتميل الدراسة للتأكيد على تطبيق المعني الوظيفي لمفهوم الرقابة المانعة (المتابعة) في مدارسنا ، وهي تلك الرقابة التي تساعدنا على التعرف على المشكلات قبل وقوعها ، والتشخيص الحقيقي لها كماً وكيفاً واختيار أنسب الطرق لعلاجها .

➧ *عملية التقويم المدرسي :*

تستطيع الإدارة المدرسية أن تقوم بعملية التقويم لكل ما تم ويحدث داخل المدرسة ، ويجب أن تكون عملية التقويم عملية مستمرة وليست نهائية تتم بعد التنفيذ فقط حتى يمكن إدراك القصور قبل حدوث مشكلة أو أزمة ، كما يجب أن يكون التقويم موجهاً نحو تقويم الأداء ذاته ولا يقتصر على الأفراد من مدرسين وإداريين وطلاب .

وهناك عدة مجالات داخل مدارس التعليم الأساسي في مصر تشملها عملية التقويم :

أ ــ تقويم الإدارة المدرسية :

يمثل تقويم المدير خلاصة لتقويم المدرسة ككل ، حيث أن جميع مدخلات عملية تقويم المدرسة تنعكس بطريقة أو بأخرى على عملية تقويم المدير ، وكما أن الطالب هو محور المخرجات ، فإن المدير هو محور المدخلات التعليمية التي يقع على عاتقها تحقيق أهداف المدرسة والنظام التربوي .[١١٩]

وعند تقويم مدير المدرسة يُنظر إلي مدي الفاعلية في مجالات عديدة منها:

☒ ***التخطيط :***

من حيث وضوح أهداف الخطة المدرسية وواقعيتها ، ووضوح طرائق التقويم ، الشمول ، التجديد ، تحديد زمن التنفيذ .

☒ **التنظيـــــم:**

من حيث توافر الهيكل التنظيمي والخريطة التنظيمية للمدرسة ، وتنظيم الوقت وحسن توزيعه بين المهام الإدارية والمهام الإشرافية ، وإعداد موازنات المدرسة وفقا للأولويات الأساسية بالإضافة إلى تبني أنظمة الوزارة وتعليماتها وتنفيذها بانتظام .

☒ **المناهج والبرامج المقررة :**

من حيث متابعة تنفيذ المعلمين للمناهج والكتب المدرسية ، وتوزيع الحصص والمهام بين المعلمين بطريقة فاعلة لخدمة أهداف المنهج ، واستخدام أساليب وطرائق تدريس حديثة .

☒ **الإشراف الفني على المعلمين :**

من حيث تنوع أساليب الإشراف ، ومتابعة خطط المعلمين اليومية والفصلية.

☒ **تنمية الموارد البشرية :**

من معلمين وإداريين ، بتنظيم نشاطات تُعزز نمو المعلمين المهني ، وتدريب المعلمين الجدد والمعلمين الآخرين على الموضوعات التي تلزم لزيادة مهاراتهم .

☒ **الخدمات الطلابية والتحصيل الدراسة ورعاية المعلمين .**

☒ **الانضباط المدرسي :**

من حيث متابعة حضور وغياب وتأخر المعلمين أو الطلاب عن اليوم الدراسي وتوفير إجراءات الانضباط لحسن سير العملية التعليمية. (١٢٠)

(ب) تقويم المعلم :

تنبثق أهمية تقويم المعلم من الدور العام الذي يضطلع به في العملية التعليمية ، ومن الأثر الذي يمكن أن يحدثه المعلم الناجح في هذه العملية .

وتقويم معلم مدرسة التعليم الأساسي في مصر ، يقوم به ناظر المدرسة ، وموجه القسم الابتدائي بالنسبة للمدرسة الابتدائية ، وموجه المادة بالنسبة للمدرسة الإعدادية .

- هناك نموذج للتقرير السنوي يتضمن عناصر متعددة على النحو التالي كما يوضحه شكل رقم (١) :

شكل (١)

نموذج التقرير السنوي لتقويم المعلم

بسم الله الرحمن الرحيم

نموذج رقم ٤

محافظة ــــــــــــــــ

إدارة ــــــــــــ التعليمية

شئون العاملين ـــ تقارير

التقرير السنوي لعام ٢٠ مدرسة ــــــــــــــــ

الاسم رباعيا :........................ تاريخ الميلاد :..........................

المؤهل الدراسي :........................ الوظيفة الحالية :..........................

الدرجة الحالية :........................ الجزاءات التي وقعت خلال العام :..............

عناصر التقدير		النهاية العظمى	تقدير الرئيس		تقدير المدير المحلي		تقدير الرئيس الأعلى		ملاحظات
			بالرقم	بالحرف	بالرقم	بالحرف	بالرقم	بالحرف	
الأداء و الإنتاج	الإلمام بالعمل	٢٠							
	وتأديته كما ونوعا	١٠							
التدريب	حضور برامج التدريب	١٩							
	اجتياز برامج التدريب	١١							
الجزاءات	توقيع جزاء لأكثر من ٥ أيام أو اشد	١١							
المجموع		٧١							
المظهر الشخصي والانضباط		٤							
العلاقة بالرؤساء والمرؤوسين		٣							
مدي تحمل المسئولية		٢							
المجموع		٩							
القدرة الإشرافية والنموذجية		٢٠							
المجموع الشكلي		٢٠							
مرتبة الكفاية									
توقيع الرؤساء									

ملحوظـــة : الوظائف التي ليست من طبيعتها القيادة لا ترصد لشاغلها درجة القدرة الإشرافية وحينئذ يضرب مجموع درجات الأداء والإنتاج والجزاءات والسلوك × ٨٠/١٠٠ لاستخراج المجموع الكلي للتقدير منسوبا إلى مائة درجة .

عرض التقرير على لجنة شئون العاملين وقدرت كفاية العامل كالآتي :

( ) درجة بتقدير ( ) توقيع رئيس اللجنة

إن النظرة الفاحصة لهذا التقرير ولعملية تقويم المعلم توضح ما يلي :

- إن هذا التقرير يعتبر النموذج الذي يقوم في ضوئه جميع المعلمين مهما تكن تخصصاتهم أو المرحلة التعليمية التي يقومون بالتدريس بها (ابتدائي ـــ إعدادي ـــ ثانوي) بل أنه يستخدم في تقويم الإداريين كالسكرتير وأمين التوريدات وغيرهم .

- أنه يقلل من بعض العناصر ويغالي في أهمية أخري ومن ذلك أن المظهر الشخصي والانضباط(٤درجات)والعلاقات بالرؤساء والمرؤوسين وهم هنا وكيل المدرسة والناظر والموجه والتلاميذ أيضا(٣درجات)ومدي تحمل المسئولية (درجتان) تعتبر جميعا من العناصر التي لا تحظى بتقدير معقول،هذا ولمجرد حضور برامج التدريب تخصص له(١٩) درجة .
- إن الاهتمام في هذا التقرير وفي عملية تقويم المعلم يركز على الجانب الإنتاجي في عمل المعلم ويقلل من أهمية جوانب أخري كالعلاقات مع الآخرين والدور القيادي للمعلم.
- إن تقويم المعلم في مصر عملية مركزية ، لا دور للمعلم فيها ، بل أنه قلما تعطي الفرصة للمعلم لمراجعة الناظر الموجه في التقرير .
- إن التقويم يراعي الجوانب السلبية أكثر من الإيجابية ، إذ أنه على الرغم من تخصيص إحدى عشرة درجة للجزاءات ، فإنه لم يخصص أي درجات للتفوق والابتكار والإنجاز .[١٢١]

(ج) تقويم التلاميذ :

يتم تقويم التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي على أساس نص المادة رقم (١٨) من قانون التعليم (١٣٩) لسنة ١٩٨١ ، والتي تضمنت "عقد امتحان من دورين على مستوي المحافظة في نهاية مرحلة التعليم الأساسي ، ويُمنح الناجحون فيه شهادة إتمام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي ".[١٢٢]

وصدرت بعد ذلك قرارات عديدة تنظم عملية التقويم نذكر منها ما يأتي :

(١)القرار الوزاري رقم(١٠)بتاريخ١٩٩٦/١/١٦ وتضمن ما يتعلق بمرحلة التعليم الأساسي ما يأتي :

توزيع درجة النهاية العظمي لكل من المواد التي يؤدي فيها الطلاب امتحاناً في نهاية العام الدراسي على النحو الآتي :

- ٥٠% من درجة النهاية العظمي للامتحان الذي يعقد في نهاية النصف الأول من العام الدراسي لما تمت دراسته في تلك الفترة .
- ٥٠% من درجة النهاية العظمي للامتحان الذي يعقد في نهاية العام الدراسي لما تمت دراسته في تلك الفترة .[١٢٣]

(٢)القرار الوزاري رقم (٣٠٥) بتاريخ ٢٠٠٣/١٢/١٣ ويتضمن ما يأتي :

تطبيق نظام لتقويم الشامل المستمر بمرحلة التعليم الأساسي على أن يطبق هذا التقويم – بصفة تجريبية – على عينة قوامها ٣٠% من مدارس

الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي في مختلف محافظات الجمهورية للعام الدراسي ٢٠٠٣ / ٢٠٠٤ .[١٢٤]

وتعتبر الواجبات المنزلية ، كجزء من عملية التقويم من الوسائل المهمة التي يستعين بها المعلم للوقوف على مستوي تلاميذه ، وإيماناً من الوزارة بأهمية الواجبات المنزلية وحتى تؤدي وظيفتها بفاعلية ، وحرصاً منها على راحة التلميذ النفسية ، فقد سعت إلي تقليل الواجبات المدرسية لينال التلميذ حظه من الرفاهية والمتعة المناسبة والنشاط المفيد .[١٢٥]

وأخيراً تتسم عملية التقويم بالقصور وعدم الدقة ، ويرجع ذلك إلى عدم إدراك المعلمين لمفاهيم عملية التقويم وقلة درايتهم بالأساليب الحديثة للتقويم[١٢٦] ولذلك فلابد من تدريب المعلمين على ثقافة التقويم ، وكيفية تقويم الطالب في جميع الأنشطة وليس المادة الدراسية فقط ، فضلاً عن ربط نظم التقويم بتطوير المناهج وطرق التدريس لجعله أكثر مرونة.[١٢٧]

وخلاصة القول أن التقويم من المسئوليات الإدارية لإدارة مدارس التعليم الأساسي في مصر وأن المتابعة والتقويم عمليتان متكاملتان ، فالتقويم قد يتم خلال عملية المتابعة والفصل بينهما للدراسة .

وبعد أن حللت الدراسة إدارة مدرسة التعليم الأساسي في مصر في ضوء العمليات الإدارية السابقة ، تري الدراسة أن النمط السائد في الإدارة المدرسية هو النمط البيروقراطي ، كما تري أن لهذا انعكاساته الواضحة على مجالات العمل المدرسي من مدير ومعلم وتلميذ ، مما يستوجب ضرورة إلقاء الضوء على هذه الانعكاسات .

خامساً:انعكاسات نمط الإدارة المدرسية على مجالات العمل المدرسي بمدرسة التعليم الأساسي في مصر:

(١) مدير المدرسة وناظرها :

إذا كان التنظيم البيروقراطي لمدارس التعليم العام في مصر ساعد على تشكيل النمط البيروقراطي للمديرين ، فإن الطرق المتبعة في اختيار مدير مدرسة التعليم الأساسي لا تقدم إلى حد ما مسئولاً إدارياً قادراً على الإبداع .

فعند النظر إلى واقع اختيار مديري مدارس التعليم لأساسي ، نلاحظ أن عنصر الأقدمية في العمل أو في السن هو الأساس أو نقطة الانطلاق ، ولقد أثبتت التجارب عدم صلاحية هذه الأسس التقليدية في كثير من الحالات، لأن الاستناد إلى الأقدمية في العمل أو إلى عامل السن ، مع ما تتضمنه من أسس إيجابية للعدالة ، قد تؤدي إلى الرضا الوظيفي ، إلا أن لها جوانبها

السلبية ، خاصة مع عدم متابعة التطورات الحديثة في مجالات العمل ، مما يعني الحفاظ على النظم القديمة ، كما أن معظم الذين وصلوا إلى مراكز قيادية عن طريق الأقدمية لا يرحبون بقبول أي تغيير فيما سبق أن تعودوا على ممارسته .(١٢٨)

كما أن البرامج التدريبية التي تعقد لأفراد الإدارة المدرسية ، لم تتضمن ضمن فقراتها أي أسلوب من أساليب الإدارة الحديثة التي تعين أفراد الإدارة على أداء مهامهم مع محاولة إكسابهم أنماطاً جديدة للإدارة .(١٢٩)

هذا فضلاً عن إلقاء جميع المسئوليات على مدير مدرسة التعليم الأساسي (كما يتضح من نص القرار الوزاري رقم(٢٠) لسنة ١٩٨٩) ، وذلك على الرغم من وجود تسلسل وظيفي لمساعدته في إدارة المدرسة الأمر الذي يجعله يشتت نفسه في أكثر من اتجاه في وقت واحد(١٣٠)

أما بالنسبة إلى تفويض السلطة داخل مدارس التعليم الأساسي في مصر لا زال يتم بصورة محدودة ، وهذا يحدث نظراً لأن سلطة المدير نفسه مبتورة علاوة على ذلك فإنه غير مُدرب على كيفية التفويض الفعال للسلطة .(١٣١)

ومما سبق يتضح أن غياب الاختيار الصحيح لقيادات الإدارة المدرسية ، وخلو البرامج التدريبية من الأساليب الجديدة على الإدارة وازدواجية الاختصاصات ، وعدم وضوح الأدوار لدى مديري مدارس التعليم الأساسي ونظارها في مصر ــ ساعد على إبراز التنظيم البيروقراطي في الإدارة ، والذي انعكس بدوره على خلق أنماط سلبية من المديرين ، قلما تهتم بالروح المعنوية للمدرسين والعاملين معهم .

(٢) المعلم :

يعتبر المعلم حجر الزاوية في إصلاح التعليم الذي لا يتم إلا من خلال إصلاح المعلم فالمعلمون أكثر احتكاكا وتيسيراً للعملية التعليمية من غيرهم .

وإذا كانت الدولة لم تُقصر في إصلاح أحوال المعلم ، فإنه يبقى أن يكون هناك نظام جيد للمتابعة ، ونظام جيد للثواب والعقاب ، بل لابد وأن يشارك المعلمون أنفسهم في الإحساس بأنه لابد من متابعة دقيقة ، وحساب عادل لكل معلم في ميدان التعليم .(١٣٢)

ففي ظل بيروقراطية الإدارة التعليمية المصرية ، أصبح الطابع الغالب للمعلمين في الأجهزة الحكومية ، أنهم أقرب إلى السلبية منهم إلى الإيجابية ، فالمهم أن يسير العمل بأدنى قدر من الجهد مع التهرب من المسئولية ،وعدم الاكتراث بالتجديد .(١٣٣) ولذلك خلت مدرسة التعليم الأساسي في مصر في معظمها من التجريب والتجديد .

كما أن الواقع يشير إلى أن التركيز في العمل المدرسي بمصر مازال ينصب على النواحي الآلية المتعلقة بحرفية القواعد واللوائح والنظم وأعمال السكرتارية ، إلى جانب البطء في الحركة والتهرب من المسئولية .(١٣٤) وبذلك يترتب تركيز المعلمين على تطبيق اللوائح داخل هذا التنظيم البيروقراطي ، حتى أصبح ذلك يمثل الأساس في تقييم الأداء ، لا تحقيق النتائج التي صمم من اجلها التنظيم الإداري بالمدرسة .

(٣) التلميذ :

إن النظام العالمي الجديد يتطلب فيمن يعمل فيه توافر الخبرات المتنوعة بدلاً من إتقان مهارة وحيدة أو تخصص واحد ، فالجودة والمنافسة تحتاج إلى اكتساب العديد من المهارات والقدرات للتعامل مع العقول الإلكترونية ، وبالتالي فعلي التعليم تزويد الطلاب بالعديد من المهارات والقدرات .(١٣٥)

فأسلوب التعليم السهل القائم على طرف يتكلم وطرف ينصت يُعد أسلوبا عميقاً يُكرس مفهوم التعليم البنكي وما يرتبط به من إهمال للنشاط المدرسي ، فلا يُصلح التلميذ بما يواجه به تحديات عصر الثورة العلمية ، كما لا يؤهله لئن يكون عضواً فعالاً يفكر في مجتمعه الذي يعيش فيه .(١٣٦)

ومن ناحية أخري كما أكدت إحدى الدراسات ، فإن اتصاف الإدارة المدرسية بالتسلطية ، وإقامة الحواجز والمسافات بينها وبين المعلمين ، جعل المعلمين يقيمون المسافات والحواجز بينهم وبين التلاميذ ، ويميلون إلى التسلط في معاملاتهم ، وينظرون إلى التلاميذ على أنهم مجرد أشياء يدفعونها دفعا في الاتجاه الذي يريدونهم فيه ، بغير اعتبار لحاجاتهم الحقيقية ، ويتناسون أنهم أشخاص ذو كينونة مستقلة .(١٣٧)

ورغم تعدد محاولات إشراك التلاميذ في العمل المدرسي من خلال مجالس الاتحادات الطلابية ، بهدف تقوية رابطة التعاون بين التلاميذ والمدرسة لتحقيق التكامل التربوي في تنشئة التلاميذ ليصبحوا مواطنين صالحين إلا أن السمة الغالبة على أنشطة هذه الاتحادات تمثلت في الأنشطة الفنية والرياضية والرحلات ، في حين لا تمثل الأنشطة المرتبطة بتعمق الممارسة الديمقراطية وتنمية المجتمع المحلي وزناً كبيراً بمثل الأنشطة الأخرى .(١٣٨)

ومما سبق يتضح أن استخدام أساليب الترهيب والضبط ضد التلاميذ من قبل العاملين بالمدرسة وبصفة خاصة من المعلمين ، ساعد على فقدان الشعور بالمدرسة كمكان مخصص للتعليم ، وتدني الأخلاقيات والسلوكيات ، مما أدى إلى حدوث كثير من المشكلات بين التلاميذ والمعلمين .

وهكذا يتبين من خلال العرض النظري السابق ، التي تشير فيه القراءات التحليلية (النظرية) للقرارات الوزارية لتنظيم العمليات الإدارية في حقل الإدارة المدرسية لمدارس التعليم الأساسي في مصر إلى النقاط التالية :

- عدم تغيير الهيكل التنظيمي بمدارس التعليم الأساسي تمشياً مع تطبيق صيغة التعليم الأساسي في مصر ، مما ترتب على ذلك عدم قدرته على مواجهة المتطلبات الحديثة لتحقيق الأهداف الموضوعة للتعليم الأساسي في الوقت المناسب لذلك .

- جاءت بعض أهداف التعليم الأساسي غير مواكبة للتغيرات التي مر بها المجتمع المصري ، الأمر الذي تقل معه فرصة التلميذ في فهم واستيعاب المتغيرات في البيئة المحيطة ، ومن ثم الاستجابة السريعة لهذه المتغيرات والتكيف معها .

- إن تركيز الأفراد داخل التنظيم الإداري بمدارس التعليم الأساسي على تطبيق اللوائح والقواعد هو الأساس في تقييم أداء الأفراد ، وليس تحقيق النتائج التي صُمم من أجلها التنظيم ، وبذلك فإن معدل أداء الفرد لا يرتبط بأداء العمل .

- تداخل الاختصاصات والمسئوليات بين الموظفين في المدرسة ، وهو ناتج أساساً من كثرة عدد المرؤوسين عن الحد الزائد ، الأمر الذي ترتب عليه تكرار جهود العاملين ، كان من الممكن استثماره في أعمال أخرى أهم .

- تركيز السلطات في يد الإدارات العليا وعدم مشاركة الإدارات المدرسية كجهة تنفيذية في اتخاذ أي قرار يهمها ، إما لعدم مناسبتها أو لغموضها وعدم وضوحها بالنسبة للقائمين على تنفيذها .

- عدم التوازن بين المسئولية المكلف بها مدير المدرسة مع السلطة الممنوحة له، ولا شك أن هذا يعتبر عاملاً أساسياً في بيروقراطية مدارس التعليم الأساسي ، لأن إدارة المدرسة لا تستطيع أن تتخذ أي قرار يتصل بالعمل بها بدون الدخول في سلسلة من المكاتبات الرسمية بينها وبين الإدارة التعليمية حتى تنال الموافقة .

- عدم توافر البيئة التنظيمية المناسبة التي تساعد أفراد التنظيم الإداري بمدارس التعليم الأساسي على إنجاز الأهداف المراد تحقيقها نحو سوء حالة الأبنية التعليمية والنقص الواضح في الخامات والأدوات اللازمة لأنشطة التعليم الأساسي .

- أن وزارة التربية والتعليم لم تصدر حتى الآن أي قرار يسمح باستخدام الحاسب الآلي في أي أغراض إدارية سواء في مدارس التعليم الأساسي ، أو في أي نوع من أنواع التعليم العام ، ومن ثم فإن إدارة مدرسة التعليم الأساسي مازالت تستعين بالنظام اليدوي في الإدارة المدرسية ، والذي لا يتناسب مع حجم العمل في إدارة هذه المدارس .
- الدور السلبي للمجالس المحلية في إدارة مدرسة التعليم الأساسي ، وهذا يأتي نتيجة لانخفاض مستوي وفعالية أجهزة الإدارة المحلية ، سواء نتيجة لعيب في التشريع أو التنظيم ، أو للانشغال بالجانب السياسي عن الجانب الإداري .
- لا زالت الإجراءات الإدارية والمالية التي تتم داخل مدارس التعليم الأساسي تتم بصورة معقدة ولا تتناسب مع إيقاع العصر الذي نعيشه .
- عدم وضوح الأدوار وازدواجية الاختصاصات داخل مدارس التعليم الأساسي بمصر في ظل التنظيم الإداري القائم ، وذلك لوجود أكثر من منصب بالمدرسة الواحدة .

وتأسيساً لما سبق ، فسوف يحاول الباحث التعرف على بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة في إدارة مدرسة التعليم الأساسي .

المصادرو المراجـــــع

(١) أحمد بستان : "السلوك المثالي للقياديين من وجهة نظر العاملين بالإدارة المدرســـية بدولة الكويت" ، مجلة كلية التربية ، جامعـــة المنـــصورة، العـــدد (٣٥) ، سبتمبر ١٩٩٧،ص ١١.

(٢) يوسف إبراهيم نبراوي : "الإدارة المدرسية الحديثة" ،عالم الكتب، القاهرة ، ١٩٩٥، ص ١٩ .

(٣) عرفات عبد العزيز سليمان ، بيومي محمد ضحاوي : " الإدارة التربوية الحديثـــة "، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٨ ، ص ٢٠٥ .

(٤) بيتر دراكر : " الإدارة (المهام ــ المسئوليات ــ التطبيقات) " ، ترجمة محمد عبـــد الكريم ، الدار الدولية للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ١٩٩٦ ، ص ٢٠ .

(٥) محمد منير مرسي : " الإدارة التعليمية (أصـــولها وتطبيقاتهـــا) "، عـــالم الكتـــب ، القاهرة، ١٩٩٦ ، ص ص ١١ ــ ١٢ .

(٦) أحمد إبراهيم أحمد : " الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعـــشرون" ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ٢٠٠٣ ، ص ١٧ .

(٧) نبيل سعد خليل : " المشكلات التي تواجه مديري / نظار مدارس التعلـــيم الأساســـي بمحافظة سوهاج "، مرجع سابق ، ص ٧٠ .

(٨) أحمد زكي بدوي : "معجم المصطلحات للعلوم الإدارية ، دار الكتـــاب المـــصري "، القاهرة ، ط٢ ، ١٩٩٤ ، ص ٢١ .

(٩) صبري كامل الوكيل : "إدارة الجودة الشاملة في التعليم الأمريكي وإمكان تطبيقهـــا في مجال التعليم الأساسي في مصر ، المؤتمر الثالـــث للعلـــوم التربويـــة والنفسية"٠ ، التعليم الأساسي حاضر ومستقبله ، كلية التربية بكفر الشيخ ، جامعة طنطا ، ١٣ ــ ١٤ إبريل ١٩٩٧ ، ص ٧٥ .

(١٠) إبراهيم محمد فودة : " الإدارة المدرسية " ، الجامعة المفتوحة ، طرابلس ، ١٩٩٧، ص ٢١ .

(١١) يوسف محمد القبلان : " مفاهيم وتطبيقات في السلوك الإداري "، شركة العبيكـــان للطباعة والنشر ، الرياض ، ط٢ ، ١٩٩٢ ، ص ٧٠ .

(١٢) سيد الهواري :"الإدارة (الأصول والأسس العلمية)"، مكتبة عين شمس، القـــاهرة ، ١٩٨٧، ص ص ٨ ــ ٩.

(١٣) سيد الهواري : " المدير الفعال (دراسة تحليلية لـــ ٥ أنماط من المديرين)" ، مكتبة عين شمس ، ط٥ ، القاهرة ، ١٩٩٢، ص ٧٨ .

(14) Clive Dimmock : **School – Bosed Management and School Effectiveness** Roultedge Press, London, 1993, P. 213

(15) Esther Costa Swink . **Choracteristics of Shool With Effective Home-School-Community Relations,** Ed.D.Dissertation Presented to George Peoboly collage for teather of Vanderbilt Universty. D.A.I Vol. 48, No. 1, Jon. 1998, P.no. 16 16A

(١٦) أحمد إبراهيم أحمد:" **رفع كفاءة الإدارة المدرسية** "، مكتبـــة المعـــارف الحديثـــة ، الإسكندرية ، ١٩٩٨ ، ص ٦ .

(١٧) أحمد سيد مصطفي : "**المدير في عالم متغير** "، دار الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٥ ، ص ٣٣.

(18) Hedly Beare & Others . "**Amodel for Managing on Excellent School**", Creating An Excellent School , Routledge, London 1994, P 103

(19) Bob Moon and Others "**Judging Standards and Effectiveness in Education**", Butler& Tanner L,td . co. London, 1995, P. 143 .

(20) Carlos E. Cortes : " **The Children are Watching- How the Midia Teach About Diversity**", Teachers College , Coulmbia University, New York and London, 2000, P.136

(٢١) محمود عصام الميداني : "**مهارات الإدارة المدرسية في القيادة والتنظيم والتقويم** "، مجلة التربية ، العدد ١٠٤ ، السنة ٢٢ ، قطر ، مارس ١٩٩٣ ، ص ٨٣ .

(22) Margaret Dale " **Developing Management Skills Techniques for Improving Learning and Perfamance**", Biddles Brition, 2001, P P 231 - 235

(٢٣) عرفات عبد العزيز سليمان : " **استراتيجية الإدارة في التعليم ــ ملامح من الواقع المعاصر** " ، مكتبة الأنجلو المـصرية ، القـاهرة ، ٢٠٠١ ، ص ١٣٨ .

(٢٤) المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية : **تطوير التعليم فــي ج.م.ع** ، ١٩٩٤ ــ ١٩٩٦ ، القاهرة ، ١٩٩٦ ، ص ص ٢٠ ــ ٢١ .

(٢٥) وزارة التربية والتعليم : **قرار وزاري رقم (٥٢٣) لعــام ١٩٨١** ، والملحق بقانون التعليم رقم (١٣٩) لعام ١٩٨١، ط٣ ، الهيئـــة العامـــة لـــشئون المطابع الأميرية ، القاهرة ، ١٩٨٩ ، مادة (٢) .

(٢٦) وزارة التربية والتعليم : **تطوير التعليم في مصر سياسته واســتراتيجيته وخطــة تنفيذه**، ١٩٨٩، ص ص٥٣ ــ ٥٦ .

(٢٧) أحمد إسماعيل حجي : " الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية "، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٩٨ ، ص ص ١٥٢ ــ ١٥٤ .

(٢٨) عرفات عبد العزيز سليمان : " استراتيجية الإدارة في التعليم ــ دراسة تحليلية مقارنة "، ط٢ ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٥ ، ص ص ١٧٦ ــ ١٧٧ .

(٢٩) وزارة التربية والتعليم : " قرار وزاري رقم (٣٦) لسنة ١٩٧٨ " ، بشأن اختصاصات ومسئوليات أجهزة الديوان العام لوزارة التربية والتعليم ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ، القاهرة ، ١٩٧٨، ص ٤٤.

(٣٠) شاكر محمد فتحي : " إصلاح الإدارة التعليمية في مصر في ضوء مقومات الفكر الإداري المعاصر ــ دراسة تحليلية "، دراسات تربوية ، العدد ١٥، نوفمبر ١٩٨٨ ، ص ٢٧٧ .

(٣١) جمهورية مصر العربية : " قانون الحكم المحلي رقم (٤٣) لسنة ١٩٧٩ " ولائحته التنفيذية ، ط٥ ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ، القاهرة ، ١٩٨٧ ، مادة (٢٥) ، (٢٦) .

(٣٢) جمهورية مصر العربية : "القانون رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١"، مرجع سابق، المواد(٢ ، ٥ ، ٧ ، ١١).

(٣٣) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : " الإدارة التربوية في جمهورية مصر العربية "، إعداد المركز القومي للبحوث التربوية ، إدارة البحوث التربوية ، تونس ، ١٩٨٧ ، ص ص ٢٣٧ ــ ٢٣٩

(٣٤) المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية:"تطور نظم وأساليب الإدارة التعليمية من سنة ١٨٨٢ وحتى الوقت الحاضر دراسة توثيقيه "،الإدارة العامة للتوثيق والمعلومات ، القاهرة ، ١٩٨٥ ، ص ٢٩٧ .

(٣٥) وزارة التربية والتعليم : " تقرير مقدم إلى المنتدى الاستشاري الدولي بشأن التعليم للجميع "، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة ، ٢٠٠٠ ، ص ١٣ .

(٣٦) مصطفي محمد موسي : التنظيم الإداري بين المركزية واللامركزية ــ دراسة مقارنة،الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٩٢ ، ص ٥٥ .

(٣٧) وزارة التربية والتعليم : " القرار الوزاري رقم (١٧٩) بتاريخ ١٩٩٩/٥/٢ "، بشأن تحديد مستويات وإنشاء الإدارات التعليمية بوحدات الإدارة المحلية، الهيئة العامة المطابع الأميرية،القاهرة ، ١٩٩٩.

(٣٨) فاخر أحمد فريد على : " الإدارة العربية والمصرية ونظام إدارة الجودة الشاملة " ، مؤتمر الإبداع والتجديد في الإدارة العربية في مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين ، المنظمة العربية للتنمية الإدارية ، جامعة الدول العربية ، ٦ ــ ٨ نوفمبر ٢٠٠٠ ، ص ١٢ .

(٣٩) وليد عبيد : " المشروع القومي للتعليم " ، استراتيجية تطوير التعليم ١٩٨٧ ــ ١٩٩٠ ، دار سعاد الصباح للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ١٩٩٦ ، ص ٢٠ .

(٤٠) إميل فهمي شنودة وأحمد إسماعيل حجي: " إدارة المدرسة الابتدائية " برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية للمستوي الجامعي ، وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الجامعات المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٩ ، ص ١٥١ .

(٤١) وزارة التربية والتعليم : " قرار وزاري رقم (٢٥) بتاريخ ١/٣/١٩٨٠ " ، بشأن تحديد المعدلات الوظيفية من المستويات المختلفة لأجهزة مديريات التربية والتعليم والإدارات التعليمية بالمحافظات ، القاهرة ١٩٨٠.

(٤٢) محمود عبد الرازق شفشق وآخرون :" المدرسة الابتدائية أنماطها الأساسية واتجاهاتها العالمية المعاصرة،" ط٣ ، دار القلم للنشر والتوزيع ، الكويت ، ١٩٩٣ ، ص ٥٨.

(٤٣) عبد الله بدوي إبراهيم : " الإدارة (تربوية ــ مدرسية ــ صفية) " ، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع ، الأردن ، ٢٠٠٢، ص ٢١ .

(٤٤) محمد منير مرسي : " إدارة وتنظيم التعليم العام "،عالم الكتب ، القاهرة، ١٩٩٦ ، ص ١٥٥ .

(٤٥) وزارة التربية والتعليم :" دليل التعليم الأساسي (١٩٨٣ ــ ١٩٨٤)" مطبعة وزارة التربية والتعليم ، القاهرة ، ١٩٨٤، ص ١٨ .

(٤٦) وزارة التربية والتعليم : "توجيهات إدارة الخطة والتنظيم المدرسي عام ١٩٩٣ / ١٩٩٤ "، مطبعة وزارة التربية والتعليم ، القاهرة ، ١٩٩٣ ، ص ص ٤ ــ ٥ .

(٤٧) ملكة أبيض : "ضبط التربية بين المركزية واللامركزية"، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، عدد (١١٥) ، السنة ٢٤، قطر ، ديسمبر ١٩٩٨ ، ص ٨٩ .

(٤٨) أحمد إبراهيم :"الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة "،مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية،٢٠٠١، ص ١١٢.

(٤٩) الباز عبد الرحمن الباز :" **التخطيط التربوي في مصر واستخدام الخريطة المدرسية** "، مجلة التربية والتعليم ، العدد ١٧ ، القاهرة ، ١٩٩٩ ، ص ٢١ .

(٥٠) وزارة التربية والتعليم : "**قرارات مجلس مديري التربية والتعليم بالمحافظات المنعقد في ١٩٨٤/٢/٢٣**" ، مطبعة وزارة التربية والتعليم ، القاهرة، ١٩٨٤ .

(٥١) سيد الهواري : " **الإدارة (الأصول والأسس العلمية)** "، مرجع سابق ، ص ١٢٠.

(٥٢) محمد عاشور : "**تصورات طلبة جامعة اليرموك لدرجة المهارات الأساسية لإدارة الصف بشكل فعال** " ، المؤتمر التربوي بالتعاون مع الجمعية السورية للعلوم النفسية ، بعنوان "دور كليات التربية في تطوير التربية من اجل التنمية في الوطن العربي "، كلية التربية ، جامعة دمشق ، ١١ ــ ١٣ مايو ١٩٩٧ ، الجزء الثاني ، دمشق ، ١٩٩٧ ، ص ١٢٤٢ .

(٥٣) إبراهيم عصمت مطاوع : "**الإدارة التربوية في الوطن العربي ــ أوراق عربية وعالمية**" ، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان ، ٢٠٠٣ ، ص ١٢٦.

(٥٤) أحمد محمد الطبيب :"**الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها المعاصرة** "، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، ١٩٩٩ ، ص ٦٩ .

(٥٥) على أحمد محمد البارق : " **دراسة ميدانية لبعض مشكلات إدارة المدرسة الثانوية العامة للبنين في دولة قطر**"، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٩٦ ، ص ٥٨ .

(٥٦) احمد إسماعيل حجي:**نحو علم الإدارة التعليمية المقارنة**،دار النهضة المصرية،القاهرة،١٩٩٢،ص٣٣.

(٥٧) جاري ديسلر : " **أساسيات الإدارة ــ المبادئ والتطبيقات الحديثة** " ، تصويب عبد القادر محمد عبد القادر ، دار المريخ للنشر ، الرياض ، ١٩٩٢ ، ص ٧٤ .

(٥٨) ضياء الدين زاهر : " **الوظائف الحديثة للإدارة المدرسية من منظور نظمي** "، مجلة مستقبل التربية العربية ، المجلد الأول ، العدد الرابع ، أكتوبر ، القاهرة ، ١٩٩٥ ، ص ٢٥ .

(٥٩) جمال أبو الوفا وسلامة عبد العظيم :" **اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية** "، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، ٢٠٠٠ ، ص ١٣ .

(٦٠) إجلال عبد المنعم حافظ وآخرون : " **مبادئ الإدارة** "، الجزء الأول ، مكتبة التجارة والتعاون ، القاهرة ، ١٩٩٨ ، ص ٢١ .

(61) Ellis Schein : "Organizational Psychology, Prentice Hill ", New York, 1993 , P.15.

(62) Davis James & Angell Mooney A.: The Principles of Organization, Herper & Brothers, New York , 1996 , P. 41.

(٦٣) جمال أبو الوفا سلامة عبد العظيم :" اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية "، مرجع سابق ، ص ١٤ .

(64) Per Dalin & Katherine Kitson: " School Development The Theories and Strategies" , London, Castle Wellington House , 1998, P. 82

(٦٥) أحمد إبراهيم أحمد: "الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي_والعشرون"، مرجع سابق،ص ص ٤١ ـــ ٤.

(٦٦) علي السلمي : " الإدارة المعاصرة " ، مكتبة غريب ، القاهرة ، ١٩٩٥، ص ٢١٠.

(٦٧) أحمد إسماعيل حجي : " إدارة بيئة التعليم والتعلم : بين النظرية_والممارسة في الفصل والمدرسة " ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ٢٠٠٠ ، ص ١٠٨ .

(٦٨) هاني عبد الرحمن الطويل:"الإدارة التعليمية ، مفاهيم وآفاق"، دار وائل للنشر،عمان١٩٩٩،ص ١٥٩.

(69) Richard F. Farmer & Others :" The Middle School_Principal", Califarnia, Corwin Press Inc, Asage Republication Company, 1997, P.18.

(٧٠) أحمد إبراهيم احمد : " نحو تطوير الإدارة المدرسية " ، دراسات نظرية وميدانية ، مكتبة المعارف الحديثة ، الإسكندرية ، ١٩٩٨ ، ص ٤٣ .

(٧١) عرفات عبد العزيز سليمان : " الإدارة المدرسية في ضوء الفكر_الإداري_الإسلامي والمعاصر" ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٨ ، ص ٥٨ .

(٧٢) تيسير الدويك : " الدور الإشرافي لمدير المدرسة " ، وزارة التربية والتعليم ، مركز التدريب التربوي ، عمان ، ١٩٩٢ ، ص ١٠١ .

(٧٣) محمد عبد الرزاق إبراهيم : " منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير_الجودة الشاملة "، دار الفكر للنشر والطباعة والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٣ ، ص ٢٢٣.

(٧٤) إبراهيم عصمت مطاوع : " الإدارة التربوية في الوطن العربي ـــ_أوراق عربية وعالمية" ،مرجع سابق ،ص ٢١١ .

(٧٥) لورنس بسطا زكري وفيليب اسكاروس منقريوس : " **اتجاهات الرأي_العام نحو قضايا التعليم الثانوي في مصر** " ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة ، ٢٠٠٢ ، ص ٦٦ .

(76) Colin Newton & Tony Terrant : " **Manging Change in_School Practicol** " ,Hand Book , London, Routledge, 1992, P. 175 .

(٧٧) أحمد إسماعيل حجي : " **إدارة بيئة التعليم والتعليم** "، مرجع سابق ، ص ١٢٣ .

(78) Colin Ne vton & Tony Terrant, op. cit., P. 17٥

(٧٩) أحمد إبراهيم أحمد:" **الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي_والعشرون** "، مرجع سابق ، ص ٤٤.

(٨٠) عرفات عبد العزيز سليمان : " **إستراتيجية الإدارة في التعليم** "، مرجع سابق ، ص ٤٠٨ .

(81) Paul M. Collion :" **The Competent School Manger**", London , The Stationery Office, 1998, P. 22 .

(٨٢) شاكر محمد فتحي احمد وآخرون : " **التعليم الأساسي (الفكر – التطبيق – الصيغة المستقبلية)** " ، القاهرة ، ب ، ن ، ١٩٩٨ ، ص ٩٨ .

(٨٣) سليمان عبد ربه مبارز : " **نموذج مقترح للإدارة المدرسية بجمهورية مصر العربية في ضوء الاتجاهات المعاصرة** " ، رسالة ماجستير ، مرجع سابق ، ص ٤ .

(٨٤) شاكر محمد فتحي وآخرون : "**التعليم الأساسي (الفكر – التطبيق – الصيغة المستقبلية)** "،مرجع سابق ، ص ٩٩ .

(٨٥) وزارة التربية والتعليم : " **قرار وزاري رقم (١٦٦)** " بتاريخ ١٤ / ٩ / ١٩٧٢ بشأن تشكيل مجلس إدارة المدرسة الابتدائية والإعدادية وتحديد اختصاصاتهم ، القاهرة ، مكتب الوزير ، مادة (١ – ٢) .

(٨٦) وزارة التربية والتعليم : " **قرار وزاري رقم (٢٦٩)** " بتاريخ ١٩٩٨/٦/٨م بشأن مجالس الآباء والمعلمين ، مكتب الوزير ، الآلة الناسخة العربية، القاهرة ، ١٩٩٨ ، ص ٣ .

(٨٧) وزارة التربية والتعليم : **قرار وزاري رقم (٥) لعام ١٩٩٣م** ، بشأن مجالس الآباء والمعلمين ، مكتب الوزير ، القاهرة ، ١٩٩٣، مادة (١) ص ٥

(٨٨) وزارة التربية والتعليم : **قرار وزاري رقم (٣٣٤) بتاريخ_١٩٩٨/٦/٢٩** ، بشان تعديل مادة (١٣) و (١٨) من مواد القرار الوزاري رقم (٥) لسنة ١٩٩٣ الخاص بمجالس الآباء والمعلمين ، مكتب الوزير ، القاهرة ، ١٩٩٨ ، مادة (١) ، ص ٦ .

(٨٩) وزارة التربية والتعليم : "قرار وزاري رقم (٥١٥) بتاريخ ١٠/٩/١٩٩٨" ، بشأن سلوك الطلاب بجميع مراحل التعليم العام ، مكتب الوزير ، القاهرة ، ١٩٩٨، مادة (٢) ، ص ٣ .

(٩٠) وزارة التربية والتعليم : المرجع السابق ، مادة (٢) ، ص ٣ .

(٩١) وزارة التربية والتعليم : " قرار وزاري رقم (٢٠٣) بتاريخ ٢٤ / ٦ / ١٩٩٠ م"، بشأن الاتحادات الطلابية والريادة ، مكتب الوزير ، القاهرة ، ١٩٩٠ ، مادة (١٢) ، ص ص ١١ – ١٢ .

(٩٢) المرجع السابق : مادة (٤٨) ، ص ص ٣٢ – ٣٣ .

(٩٣) أحمد محمد غانم : " الاهتمام غير المتوازن بين عملية التخطيط وعمليات الإدارة التعليمية الأخرى في نظم التعليم العربية " ، مجلة التربية ، السنة السادسة ، العدد العاشر ، ديسمبر ٢٠٠٣ ، ص ٧٣ .

(٩٤) احمد إسماعيل حجي : "اقتصاديات التربية والتخطيط التربوي "، التعليم والأسرة والأعلام ، دار الفكر العربي ، القاهرة، ٢٠٠٢ ، ص ١٠٨ .

(٩٥) وزارة التربية والتعليم : " قرار وزاري رقم (١٢٠) بتاريخ ٣٠/٥/١٩٨٩ " ، بشأن تحديد مسئوليات مديري ونظار ووكلاء المدارس بالمراحل التعليمية المختلفة ،القاهرة ، ١٩٨٩ ، المادة الثالثة،الفقرة الأولي.

(٩٦) ممدوح الصدفي ومحمود عز الدين : " نموذج مقترح لتحديد معوقات التغيير التنظيمي في المؤسسات التعليمية " ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد (٥٩)، ديسمبر ١٩٩٦،ص ص ٧٨ – ٧٩ .

(٩٧) وزارة التربية والتعليم:" قانون التعليم رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١ "، مرجع سابق ، مادة (١٠)،ص ٥ .

(٩٨) وزارة التربية والتعليم : " قرار وزاري رقم (٣٥) "بتاريخ ٣٠/٥/١٩٨٢ ، بشأن قواعد الالتحاق بمدارس وزارة التربية والتعليم ، مكتب الوزير ، القاهرة ، ١٩٨٢ ، مادة (٢) .

(٩٩) وزارة التربية والتعليم : " مشروع مبارك القومي – إنجازات التعليم في خمسة أعوام ٩١ – ٩٦" ، روزاليوسف الجديدة ، القاهرة ، ١٩٩٦ ، ص ٣٠ .

(١٠٠) وزارة التربية والتعليم : " قانون التعليم رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١"،مرجع سابق ، مادة(١٧)، ص ٨ .

(١٠١) نجدة إبراهيم سليمان:"تطوير الإدارة المحلية في التعليم – رؤية مستقبلية "، مرجع سابق ،ص ١٠١ .

(١٠٢) وزارة التربية والتعليم: "قانون التعليم رقم(١٣٩) لسنة ١٩٨١ "،مرجع سابق ، مادة (٥ ــ ١٤ــ ٢٧ــ ٣١).

(١٠٣) المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية :" تطوير التعليم في ج.م.ع "، ٩٤ــ٩٦،مرجع سابق ، ص ص ١٠٥ ــ ١٠٦ .

(١٠٤) وزارة التربية والتعليم : " قرار وزاري رقم (٢٥٤) بتاريخ ١٩/١٠/٢٠٠٠ "، بشأن وحدة التدريب بالمدرسة ، مكتب الوزير ، القاهرة ، ٢٠٠٠ ، مادة (١) ، ص ١ .

(١٠٥) كوثر حسين كوجك : " مقدمة في علم التعليم "، عالم الكتب ، القاهرة ، د.ت، ص ٣٦ .

(١٠٦) وزارة التربية والتعليم : " قرار وزاري رقم (١٢٠) بتاريخ ٣٠/ ٥/١٩٨٩"، مرجع سابق ، الفقرة الثالثة .

(١٠٧) وزارة التربية والتعليم : " قرار وزاري رقم (١٢٠) بتاريخ ٣٠/ ٥/١٩٨٩"، مرجع سابق ، الفقرة الثالثة .

(١٠٨) خيري على الجزيري : " مقدمة في مبادئ الإدارة "، مكتبة عين شمس ، القاهرة، ٢٠٠٠ ، ص ٢٣٢ .

(١٠٩) نادية محمد عبد المنعم :"المتطلبات الفنية لمدير المدرسة العصري "، مرجع سابق، ص ١٨ .

(١١٠) على السيد طنش : " الإدارة المدرسية في جمهورية مصر العربية ــ الواقع والمأمول "، مؤتمر التعليم وتحديات القرن الحادي والعشرين ، في الفترة من ٢٠ ــ ٣٠ إبريل ١٩٩٥ ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، ١٩٩٥ ، ص ٧٠ .

(١١١) نهلة عبد القادر هاشم : " تطوير الإدارة المدرسية بمرحلة التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية في ضوء مفهوم إدارة الوقت "، مرجع سابق ، ص ١٠٤.

(١١٢) أحمد محمد غانم : " الاهتمام غير المتوازن بين عملية التخطيط وعمليات الإدارة التعليمية الأخرى في نظم التعليم العربية " ، مرجع سابق ، ص ١٠١.

(١١٣) وزارة التربية والتعليم : " قرار وزاري رقم (١٧٨) لسنة ٢٠٠١" ، بشأن تحديد مستويات وظائف إدارة المدرسة بالمراحل التعليمية المختلفة ، مكتب الوزير، القاهرة ، المادة الثالثة ، الفقرة الأولي .

(١١٤) أمين النبوي : " العلاقة بين نمط الإدارة التعليمية السائد وإصلاح بنية التعليم قبل الجامعي ــ دراسة مقارنة بين ج.م.ع. وفرنسا وإنجلترا

والولايات المتحدة الأمريكية " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس، ١٩٩١ ، ص ٨ .

(١١٥) نبيل سعد خليل : " المشكلات التي تواجه مديري ونظار مدارس التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج " ، مرجع سابق ، ص ٤٨ .

(١١٦) علي زكي ثابت : " وظيفة كبير الأخصائيين بمدارس التعليم الأساسي بين الواقع والمأمول " ، مرجع سابق ، ص ٨٥ .

(١١٧) علي السيد طنش:"إدارة المدرسة في جمهورية مصر العربية بين الواقع والمأمول"،مرجع سابق،ص١٠٦٤ .

(١١٨) المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية : "معوقات أداء الإدارة التعليمية عن تحقيق أهداف التعليم الأساسي "، مرجع سابق ، ص ١٧٠ .

(١١٩) تيسير الدويك : " مدير المدرسة والتقويم " ، مركز التدريب التربوي ، وزارة التربية والتعليم ، عمان ، ١٩٩٢ ، ص ٣١٨ .

(١٢٠) المجالس القومية المتخصصة : " تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا " ، الدورة السابعة والعشرون ، القاهرة ٢٠٠٠ ، ص ٥٠ .

(١٢١) عبد الغني عبود وآخرون :" إدارة المدرسة الابتدائية "، مكتبة النهضة المصرية، ط (٣) ، ٢٠٠٠ ، القاهرة، ص ١٤٣ .

(١٢٢) وزارة التربية والتعليم :" قانون التعليم رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١ "، مرجع سابق، مادة (١٨) .

(١٢٣) وزارة التربية والتعليم : " قرار وزاري رقم (١٠) بتاريخ ١٩٩٦/١/١٦ " ، بشأن نظام تقويم الطلاب في امتحان النقل والشهادات بالتعليم الأساسي (ابتدائي فصل واحد ، إعدادي ، تربية خاصة) والنقل بالمرحلة الثانوية ، مكتب الوزير ، القاهرة ، ١٩٩٦، ص ص ٩ ــ ١٣ .

(١٢٤) وزارة التربية والتعليم : " قرار وزاري رقم (٣٠٥) بتاريخ ٢٠٠٣/١٢/١٣ " ، بشأن تطبيق نظام التقويم الشامل المستمر بالحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي ، مكتب الوزير ، القاهرة ، ٢٠٠٣ ، المادة الأولى.

(١٢٥) عبد الناصر أمين عبد الوهاب : " دراسة تعليمية مقارنة لاتجاهات المعلمين نحو تقويم التحصيل في مراحل التعليم العام والفني " ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد ٧٨ ، فبراير ١٩٩٩ ، ص ١٥٩.

(١٢٦) المرجع السابق : ص ١٥٩ .

(١٢٧) خالد محمد الزاوي : " **الجودة الشاملة للتعليم وأسواق العمل في الوطن العربي** ". مجموعة النيل العربية ، القاهرة ، ٢٠٠٣ ، ص ١٣٠ .

(١٢٨) مرفت صالح ناصف : " **الإدارة التعليمية في مصر في ضوء ثورة المعلومات والاتصالات ــ تصور مقترح**"، مجلة التربية والتنمية ، العدد (٨) ، فبراير ١٩٩٥ ، القاهرة ، ص ٢٠ .

(١٢٩)السيد عبد العزيز البهواش : " **اختيار وتدريب قيادات مدرسة التعليم_الأساسي**"، مرجع سابق ،ص ١٥٤.

(١٣٠) نهلة عبد القادر هاشم : " **تطوير الإدارة المدرسية بمرحلة التعليم الأساسي في ج.م.ع في ضوء إدارة الوقت**"، ص ١٦٢ .

(١٣١) المرجع السابق ، ص ١٦٣ .

(١٣٢) وزارة التربية والتعليم :" **إنجازات التعليم في ٣ أعوام بجمهورية مصر العربية** " مشروع مبارك القومي ، مرجع سابق ، ص ٣٤ .

(١٣٣) ممدوح الصدفي وأسامة محمد شاكر : " **قدرة مدير المدرسة على التصرف في بعض المواقف المدرسية في ضوء سنوات الخبرة في مجال الإدارة المدرسية** "، دراسة ميدانية ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد (٥٩) ، ديسمبر ١٩٩٦ ، ص ص ٣٦ ــ ٣٨ .

(١٣٤) مرفت صالح ناصف:" **الإدارة التعليمية في مصر في ضوء ثورة المعلومات والاتصالات**"، مرجع سابق،ص ٢١

(١٣٥) وزارة التربية والتعليم : " **مبارك والتعليم ــ نظرة إلى المستقبل** "، روزاليوسف الجديدة ، القاهرة ، ١٩٩٢، ص ٥٣ .

(١٣٦) فايز رشاد الشناوي : " **العلاقة بين المعلم والمتعلم في التعليم قبل الجامعي ــ دراسة تحليلية** " ، المؤتمر العلمي الخامس " التعليم من أجل مستقبل عربي أفضل " ، ٢٩ ــ ٣٠ إبريل ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، ١٩٩٧ ، ص ٥٤ .

(١٣٧) أحمد إبراهيم وجمال أبو الوفا : **نمط المناخ التنظيمي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة القليوبية من وجهة نظر المدرسين الأوائل** ــ دراسة ميدانية ، مجلة كلية التربية ، كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق ، أكتوبر ١٩٩٣ ، ص ٥.

(١٣٨) عيد أبو المعاطي الدسوقي : **تقييم واقع لتعليم الأساسي في ضوء توصيات المؤتمرات القومية للتعليم** ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة ، ٢٠٠٣ ، ص ٥١ .

الفصل السابع

بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة فى إدارة مدرسة التعليم الأساسي

الفصل السابع
بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة في إدارة التعليم الأساسي

مقدمــة :

يسود دول العالم اليوم مجموعة من التحديات كان لهـا انعكاسـاتها الواضحة على متخذي القرار في كثير من المجالات بهذه الدول خاصــة مـا يتعلق منها بمجال الإدارة المدرسية بـصفة عامــة وإدارة مدرســة التعلـيم الأساسي بصفة خاصة ، نظراً للكم الهائل من المعرفة وتسيد عالم المعلوماتية الذي أضحى سمة بارزة من سمات عالم اليوم .

ومن أهم ما نجده في هذا المجال هو ظهور التقنيـات الحديثـة فـي الإدارة والتنظيم التي انتشرت في معظم مؤسسات المجتمع الحديث ، والتـي أصاب التربية نصيب منها ، ولا يقتصر الأمر على ميكنة الإدارة بل يتجاوزه إلى استخدام تقنيات إدارية لا تحتاج بالضرورة إلى الآلــة مثـل : مـداخل الجـودة ، الهندسة الإدارية ، الإدارة المتمركزة حول المدرسة ، إدارة الوقت .... الخ.

وهذه الاتجاهات الإدارية الحديثة هي تعبير عن الثورة الإدارية التي وجدت فيها الدول المتقدمة ضرورة لتطوير الحياة ودفع عجلة التقدم .

ولا شك أن ـ مصر ـ أكثر حاجة إلى ثورة إداريــة قـادرة علـى معالجة المشكلات بما يتلاءم مع الإمكانات ، وتستفيد من هـذه الاتجاهـات المعاصرة في تطوير واقعها الإداري ومن هذا المنطلق . سيتعرف الباحث في هذا الفصل على :

- التحديات والتحولات العالمية المعاصرة وأثرها في تطـوير إدارة التعلـيم الأساسي .
- خبرات بعض الدول في إدارة مدرسة التعليم الأساسي ، ومدى الإفادة منها في عملية التطوير .وذلك على النحو الآتي :

أولاً : التحديات والتحولات العالمية المعاصرة وأثرها في تطوير إدارة التعليم الأساسي :

شهد العقد الأخير من القرن العشرين ظهور متغيرات جديدة أثـرت على إدارة التعليم الأساسي بصفة خاصة ، وتحديات كبيرة فرضت ضـرورة تطوير إدارته . وتحاول الدراسة فيما يلي التعرف علــى ابـرز التحـديات والتحولات العالمية من خلال المحاور التالية :

(١) ثورة المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات :

تواجه المجتمعات في بداية القرن الواحد والعشرين سلسلة من التحولات المتداخلة واسعة النطاق ، وعميقة التأثير ، وأحد هذه التحولات يرتبط بظهور التكنولوجيا الجديدة للمعلومات والاتصالات وانتشارها السريع . فظهورها بلا شك أتاح العديد من الفرص وبعض المخاطر ، على التعليم على نطاق العالم .[١]

ويقصد بثورة المعلومات ، ما حدث من انفجار معلوماتي Information Explosion أدي إلى الزيادة الكمية الهائلة في المعلومات[٢] وتعد كلمة "انفجار" أصدق تعبير عن التزايد الكبير والسريع والمستمر والشامل والذي حظي باهتمام العديد من العلماء والباحثين .

ومما لاشك فيه أن ثورة المعلومات التي تشهدها بلدان العالم المختلفة ، كانت نتيجة للتطور الهائل في مجال التكنولوجيا ، ووسائل الاتصال من حيث كفاءتها وفعاليتها [٣]. وأيضاً لاعتماد هذه الثورة على المعرفة العلمية المتقدمة والمعلومات المتدفقة بوتيرة سريعة نتيجة لظاهرة الانفجار المعلوماتي الناجمة عن تضاعف حجم المعرفة العلمية .[٤]

ويقدر خبراء الدراسات المستقبلية " أن حجم المعرفة العلمية سيتضاعف كل سبع سنوات ، أي حجم التراكم في هذه المعرفة خلال السنوات القادمة ستكون متساوية أو تزيد عما تراكم من معرفة إنسانية "[٥] كما يري بعض العلماء أن المعرفة قد زادت في عام ٢٠٠٠م مئة مرة عما كانت عليه عام ١٩٠٠م . ويري البعض الأخر أن المعرفة تتضاعف في مجال العلوم الطبيعية كل ثماني سنوات .[٦]

ويتميز هذا العصر " باستخدام الكمبيوتر في الاتصالات على نطاق واسع ، وانتشار وسائل الاتصال ، والحصول على المعلومات بالشبكات والأقمار الصناعية بصورة منتشرة ، ومن هذه الأمثلة ارتباط التليفزيون بالكمبيوتر بشبكات الاتصال ، بحيث يمكن الوصول إلى المعلومات وقضاء المصالح بتكامل أجهزة الكمبيوتر والتليفزيون والفيديو في نظام خدمة الفيديو المركبة Videotex [٧] . هذا الانتشار المعلوماتي السريع عبر وسائل الاتصال المختلفة " أدي إلى تدفق معلوماتي هائل ، فكانت ثورة التقنية المعلوماتية ، والتي تمثلت في اختراع وتطوير الكمبيوتر ، والذي يستطيع أن ينجز في ساعة من الزمن ما لا يستطيع عدد من العلماء إنجازه في سنة ".[٨]
ومن ثم فإن الحاسب الآلي سوف يغير مفاهيم كثيرة معروفة ، كمفهوم الوقت ، ومفهوم العمل ، إذ أنه من المتوقع أن عملاً ما يستغرق إنجازه في عصرنا أربعين عاماً ، وبمعدل ألفين ساعة سنوياً ، سوف ينجزه الكمبيوتر في خمسة دقائق ، لذلك أطلق المربون مصطلح ثورة المعلوماتية [٩]

فالاستخدام المتنامي لوسائط وأساليب التكنولوجيا الحديثة " حولت عالم اليوم إلى عالم رقمي من إرسال ، ومعالجة ، وتخزين ، وانتقال الصوت والصورة والمعلومات في بيئات العمل والمنزل والتعليم [١٠] ، لذلك فإنه مع التوسع الهائل في صناعة الاتصالات وصناعة المعلومات ستكون هناك علوم ومهن أخري جديدة ".[١١]

وبذلك غيرت وسائل الاتصال الحديثة المعاني الكثيرة المرتبطة بالزمان والمكان ، وبالماضي والحاضر والمستقبل ، وبدا العالم وكأنه بقعة صغيرة عن ذي قبل ، ولم يعد في استطاعة أية أمة أن تعيش بمعزل عن غيرها .[١٢]

وقد حدثت في نطاق المعلومات وطرق تنظيمها وتبويبها وتوظيفها ثورة لم يسبق لها مثيل ، نتيجة للتطور الهائل في تكنولوجيا الاتصال ، وأن هذه الثورة سوف تغير معالم الحياة في القرن الحادي والعشرين ، وأنها قد تلغي الحاجة إلى المدارس والجامعات بصورتها القائمة ، لأن العلوم والمعارف ستذهب إلى الطلاب حيث هم في أي مكان ، وذلك عبر شبكات المعلومات العملاقة التي تتطور بسرعة فائقة ، ونتيجة لهذه الثورة سوف يتفاقم الغزو الثقافي الفكري دون مقدرات ذاتية للحماية أو الدفاع ، وأن الحدود القومية والسياسية والثقافية والحضارية سوف تنهار أمام وسائل الاتصال السريعة .[١٣]

في ضوء هذه الثورة المعلوماتية "سيكون الصراع القادم بين دول العالم الأقوى حول توزيع المعرفة وامتلاكها ، وسوف يصبح التحكم في المعلومات هو في الصراع حول القوة [١٤] ". وبذلك نرى أن ثورة المعلومات على كل جبهة تغير نسيج الحياة وخطواتها وإيقاعها ومادتها ، لما لها من تأثير قوي على معظم الاستراتيجيات في المجتمعات المتقدمة [١٥] ".

لقد فرض مجتمع ما بعد الحداثة ، بتكنولوجياته المعلوماتية الثورية ، علي الدول المختلفة ، " ضرورة إعادة التفكير وإعادة التنفيذ لاستراتيجيات نظمية تمثل استجابة لهذه التغييرات التكنولوجية المتقدمة بدلا من استخدامها لهذه المتغيرات في تدعيم ومساندة الممارسات القائمة في التنظيمات . إن نظام الفضاء الإلكتروني للمعلومات Cyberspace ، وهو اصطلاح أطلق على مجموعة الاتصالات الكونية والإلكترونية التي يمكنها أن تنقل المعلومات في التو واللحظة ، قد أثر بشكل كبير على مفهوم العلاقات السياسية للأساس الجغرافي المتعارف عليه دوليا ، وجعل العالم بجميع دوله أكثر عرضة للمتغيرات السياسية والاقتصادية والثقافية والعسكرية "[١٦] .

ولم يغير الانفجار السريع للثورة المعلوماتية وتكنولوجيا الاتصالات ، الأنماط التي نعيش بها من حيث الطريقة التي نعمل أو نشتغل بها إلى الطريقة التي نتعامل بها مع بعضنا أو مع الآخرين فقط ، " بل كان له تأثير واضح أيضاً علي الطريقة التي نعلم ونتعلم بها "(١٧) . حتى أصبح تبادل المعلومات والاتصالات الآن اخطر ما يجري في مجال الثورة العلمية والتكنولوجية "حيث أنها تمكن الأفراد من تخطي الحواجز المادية والسياسية بين المجتمعات ، والتعرف على أساليب الحياة والتطلعات المستقبلية في أنحاء العالم بصورة لم يسبق لها مثيل " (١٨) . " فالبعض بات يتحدث عن القرية العالمية Global Village في إشارة للتفاعل المباشر بين أرجاء العالم في كل لحظة ، ولقد نتج عن ذلك تطور أخر وهو الاتجاه العالمي المتعلق بزوال وإزالة الحواجز المذهبية أو الأيدلوجية " وسيطرة بعض عناصر الثقافة العالمية ، وسعي بعض الدول المتقدمة ، بصورة مباشرة وغير مباشرة ، إلى نشر ثقافاتها وإلباسها ثوب الحضارة الإنسانية المعاصرة .(١٩)

أما تطور تكنولوجيا الاتصالات واندماجها مع تكنولوجيا الحاسبات والمعلومات فقد "أحدثت ثورة تعليمية أسهمت في تحقيق ديمقراطية التعليم وتحسين كفاءة العملية التعليمية وجودة مخرجات التعليم "(٢٠) . فلا يمكن أن يبقى التعليم بمناهجه ونظمه وفلسفته بمنأى عن هذه التطورات في العالم وعن النمط الجديد للحياة الإنسانية " حيث تسهم تكنولوجيا الاتصالات في إزالة الحواجز بين أعضاء مهنة التدريس عن طريق شبكات الاتصال وتبادل الرسائل عن طريق البريد الإلكتروني "(٢١) . لذلك لابد من إعادة النظر في برامج إعداد المديرين وتدريبهم لكي يتمكنوا من مواجهه التغيرات السريعة المتلاحقة .

ونتيجة لإدخال التكنولوجيا تأثرت الحياة المهنية للمديرين بعدة قضايا ، منها : حاجة المديرين إلى تجديد مهاراتهم المهنية أثناء الخدمة ، والتنسيق بين الطريقة المثالية والطرق المقدمة من خلال التدريب أثناء الخدمة ، والصعوبات التي تظهر على المدى الطويل في القيم التعليمية للتكنولوجيا الجديدة للمعلومات (٢٢) وسوف يفرض هذا الواقع أنماطاً جديدة للتعليم والتدرب مبنية على المحاكاة المجسمة والتفاعل أثناء التدريب على نماذج مجسمة يبتكرها الكمبيوتر (٢٣) " . لذلك حرصت بعض الحكومات في الدول المتقدمة على وضع سياسة تعليمية واضحة تسهم في عمليات التطوير المنشودة .تقوم على تأهيل القائمين على الإدارة وتدريبهم على استخدام تلك التكنولوجيا بفاعلية في العملية التعليمية (٢٤) .

وتشجع هذه الحكومات على " التحاق المديرين ببرامج التدريب أثناء الخدمة بالجامعات ، كما أنشأت مراكز إقليمية لتدريب المديرين والمعلمين

على الحاسبات والمعدات التكنولوجية وكيفية استخدامها في الفصل والإدارة[٢٥]".

من ثم يرى الباحث أنه بدخول التعليم القرن الحادي والعشرون ، " يتحول الاهتمام من قبل المشاركين في العملية التعليمية ، نحو مزيد من توظيف وسائط التكنولوجيا لعدة أسباب مختلفة ، منها اتجاه المديرين نحو توظيف التكنولوجيات كأدوات تساعدهم على أداء مهام عديدة بكفاءة أكبر ،وتكاملها مع عملية الإدارة في المدرسة[٢٦]" لأن إدماج التكنولوجيا في التدريس له أثر إيجابي على المتعلمين ، وكذلك على وظيفة المعلم [٢٧] كما أن المتعلمين يستفيدون من استخدام التكنولوجيا التعليمية من خلال تدعيم وتقوية قدراتهم المعرفية ، وكذلك زيادة حافزهم على التعليم وتيسير التعاون مع الآخرين داخل وخارج المدارس [٢٨].

وكذا يسعى المديرون إلى فهم كامل للمتطلبات المعقدة للمهنة لمساعدة الآخرين في التغلب عليها حتى يتسنى لهم التركيز والتنمية في ميدان معقد من المهارات [٢٩]. فمن المهم أن نعمل ونتعلم معاً ، إذ أن مستقبل التعليم لا يخص المعنيين به مباشرة وحدهم ، وإنما يتعين إشراك الكثيرين من المساهمين الآخرين في المناقشة والتجربة ، مما يتطلب إنجازه بعزيمة وإرادة تشمل هؤلاء المساهمين الآخرين من الأكاديميين والجامعات وممثلي الصناعة ، ولا سيما قطاع خدمة المعلومات والاتصالات ، ومصممي الوسائط المتعددة ، والفنيين والمجتمع [٣٠] وذلك على الصعيدين المحلي والعالمي .

نخلص مما سبق إلى أن ثورة المعلومات ، وتطور نظم الاتصال يفرضان علينا ضرورة الاستفادة من القاعدة الكبيرة للمعلومات المتاحة ، من خلال تكوين الكوادر اللازمة ، والقادرة على انتقاء المعلومات وتفسيرها وتصنيفها ومعالجتها وتلك مهمة منظومة التعليم في الوقت الحاضر بما فيها المسئولون عن مخططي برامج تدريب إدارة مدرسة التعليم الأساسي بحلقتيه أثناء الخدمة وذلك بتنمية قدراتهم ومهاراتهم على استخدام الحاسب الآلي .

(٢) الثورة العلمية والتكنولوجية :

يشهد العصر الحالي تداخلاً وثيقاً بين العلم والتكنولوجيا زالت معه الحواجز الزمنية التي كانت تفصل بينهم في القرن الماضي ، وظهرت في ظله أنواع جديدة من البحوث العلمية التي تجمع بين الأسس النظرية والجوانب التطبيقية في آن واحد ، ونتيجة هذا العلم أصبح هو الأساس المؤكد لكل تحول تكنولوجي [٣١] .

وتعرف التكنولوجيا بأنها مجموعة من المعارف والمهارات والخبرات

المتراكمة لغرض استخدامها في العمليات الإنتاجية Production Processes أو لإنتاج منتجات نهائية Final Products بحيث تلائم الظروف الاقتصادية والاجتماعية التي تتبناها أجهزة التخطيط في أي دولة[٣٢].

كما أنها الجهد المنظم الرامي لاستخدام نتائج البحث العلمي في تطوير أساليب أداء العمليات الإنتاجية بالمعنى الواسع الذي يشمل الخدمات والأنشطة الإدارية والتنظيمية والاجتماعية [٣٣].

وتجدر الإشارة إلى أن الانفجار في التكنولوجيا له تأثير سريع على حياتنا ، ولعل ما نشهده من تطورات متسارعة في فروع المعرفة العلمية المختلفة بدرجة مذهلة والتطبيقات التكنولوجية للاكتشافات العلمية في حياتنا يؤدي إلى سرعة التغير في حياة المجتمع الذي يستوعب هذا التقدم العلمي والتكنولوجي ، وإلى تخلف المجتمعات التي لا تستطيع التكيف مع المتغيرات العالمية في القرن الحادي والعشرين [٣٤] .

وقد تسببت المعرفة العلمية في إحداث تغيرات جوهرية سواءً في حياة الفرد العادي أو المتخصص ، حيث تمثلت أبعاد الثورة العلمية والتكنولوجية في مجالات عديدة منها التكنولوجيا المعلوماتية والتي تشمل الإلكترونيات ، والحاسب الآلي ، وصناعة المعلومات ، وبرز مفهوم التليماتيك "Telematic" ويقصد به معالجة المعلومات عن بعد [٣٥]، وبذلك استطاعت هذه الثورة أن تعيد توزيع الثروة في العالم ، فلم تعد الثروة بشكلها التقليدي ، كالمال والموارد الطبيعية هي الأساس بقدر أهمية المعرفة والمعلومات [٣٦] كما تمثلت هذه الثورة أيضاً في استخدام منجزات علم الأحياء
والهندسة الوراثية وهذه هي ثورة التكنولوجيا الحديثة ، وتمثلت أيضاً في مجال تخليق المواد الجديدة وإحلالها محل المواد الطبيعية القديمة على أساس التكنولوجيا الكيماوية والبتروكيماوية ، وترشيد الاستخدام الأمثل للمواد الطبيعية وخصوصاً مواد الطاقة وهذه هي تكنولوجيا المواد [٣٧] . أي التحول الواضح إلى البيولوجيا الجديدة التي تقلل من الاعتماد على البترول في إنتاج المبيدات والمخصبات ومواد الطلاء والملابس وغيرها من السلع [٣٨] .

كما شملت أبعاد هذه الثورة صبغ جميع عمليات الإنتاج وأوجه النشاط الإنساني الأخرى بالصبغة الآلية الكاملة ، ومن ثم فقد حطمت الكثير من النظريات والمفاهيم العلمية التي أدت إلى تغيير نظرة الإنسان إلى العالم وفهمه له وللقوانين التي تحكمه ، بل وتغيير مفهوم العلم ذاته ومناهج البحث فيه [٣٩] .

والثورة التكنولوجية الثالثة تختلف عن الثورتين الصناعيتين الأولى والثانية فالأولى كانت تعتمد على البخار والفحم والحديد ، والثانية كانت تعتمد على طاقة الكهرباء والنفط والطاقة النووية والإدارة الحديثة ونظام الشركات

المساهمة ، أما الثورة العلمية التكنولوجية الثالثة فهي ثورة المعرفة العلمية المتقدمة والاستخدام الأمثل للمعلومات المتدفقة [٤٠]. حيث تعتمد هذه الثورة أساساً على العقل البشري ، والإلكترونيات الدقيقة والكمبيوتر وتوليد المعلومات وتنظيمها واختزالها واستردادها ، وتوصيلها بسرعة متناهية [٤١] وستدفع ثورة الإنفوميديا Infomedia Revolution هؤلاء الذين يصنعون التكنولوجيا الجديدة ، وأيضاً الذين يستخدمونها لإجراء التقييم كي يعيدوا اكتشاف أنفسهم ، كما ستساعد المؤسسات في إعادة النظر في النماذج الشاملة لمشاريعها وإعادة تقييمها ، واستخدام التكنولوجيا . وسيعتمد النجاح على نحو أكثر من ذي قبل على فهم طبيعة التغير واستباق التكنولوجيا على نحو يوظف مزاياها[٤٢] .

إن الثورة التكنولوجية الثالثة ذات آثار على مختلف جوانب الحياة بما فيها النظام الاقتصادي والسياسي والثقافي والتعليمي ، إنها طريقة لإعادة صياغة المجتمع ، وأساليب الأداء وأنماط العلاقات ، أي أنها غيرت إلى حد بعيد مفاهيم الوقت والمكان والمادة [٤٣]. فقد أدت هيمنة التكنولوجيا في المجتمع المعاصر إلى تغييرات جذرية في حياة الإنسان وسلوكه ونظرته العامة لكل ما حوله [٤٤]. فانتقلت المجتمعات في العصر الحديث بين مراحل تطور مختلفة تبدأ بالمجتمعات الزراعية ثم يدخل فيها بعض الصناعات لتكون مرحلة ما قبل التصنيع ، ثم تتطور إلى مجتمعات صناعية ، فمجتمعات استهلاكية ذات إنتاج غزير ، ثم مجتمعات منتجة للتكنولوجيا ، وتصبح السلعة المنتجة والمصدر منها هي نتاج أعمال العقل والفكر أكثر منها نتيجة للعمل اليدوي [٤٥] ومن ثم نجد أن التكنولوجيا المعاصرة مكنت الإنسان من خلال البحث العلمي في حل كثير من المشكلات الصناعية والزراعية .

وإذا أردنا المثال الحي على ذلك فهذه "اليابان" ؛ حيث ظهرت فيها مهن ووظائف جديدة عديدة نتيجة للهيمنة التكنولوجية وانتشار تيار من المعلومات مما يتطلب تطويراً وتحسيناً لمناشط الحياة المختلفة ، وهذا يقع على عاتق التعليم ودوره المؤثر في تعزيز الابتكارات وتنمية قدرات البحث العلمي ونشر المعرفة في مجالات متنوعة وعديدة مثل علوم الفضاء ، والعلوم الحيوية ، وتطوير الطاقة [٤٦].

ومن ثم نجد الثورة العلمية والتكنولوجية تفرض تحدياً مهماً وهو إعداد أفراد تتصف بقدرات عالية من حيث القدرة على استعمال الرياضيات المعقدة ، والتعامل مع الكمبيوتر ، والقدرة على حل المشكلات Problem Solving وصناعة القرارات Decision Making [٤٧] .

وبذلك تمثل الثورة العلمية والتكنولوجية أهم التحديات والمتغيرات الهامة فنحن نعيش في عصر تحولت فيه ممارسات الكمبيوتر في

المدارس إلى واقع مثل أقلام الرصاص التي يستخدمها التلاميذ في أي دقيقة من اليوم كلما احتاجوها [٤٨] . فامتلاك المعلومات التكنولوجية لها آثارها على أي نظام تعليمي وتمثل الإدارة المدرسية العمود الفقري في أي نظام تعليمي – خاصة مدير مدرسة التعليم الأساسي – لأنه المسئول عن هذا النشء فينبغي من خلال الدورات التدريبية التي تتم أثناء الخدمة من أجل تنميته مهنياً أن يتدرب على كيفية حل المشكلات ، والقدرة على ابتكار الحلول والأساليب الجديدة ، وهذا لا يأتي إلا من خلال امتلاك المعلومات ، لأن المعلومات سلاح استراتيجي وهي ليست حرة يمكن الحصول عليها بسهولة أو مجانية ، فأحد مجالات الصراع في عالمنا المعاصر هو الصراع على المعلومات [٤٩] . مما يتطلب من المديرين بخاصة التعليم الأساسي – فهم المفاهيم الجديدة التي ظهرت نتيجة لثورة التكنولوجيا والأثر العميق لها وكيف غيرت هذه التكنولوجيا من طبيعة العمل ، التعامل ، وفهمنا لتطوير هذه لمعلومات وكيفية استخدامها بطريقة صحيحة ، وهذا لا يأتي إلا من خلال تنمية مهنية مستمرة لهؤلاء المديرين من خلال البرامج التدريبية لهم أثناء الخدمة [٥٠] .

ومن ثم توجب على المسئولين عن مراكز التدريب المهني ، ومخططي البرامج التدريبية للقائمين على إدارة مدرسة التعليم الأساسي أن يدركوا أن نقل التكنولوجيا لا يتم شراء أدواتها ومنتجاتها ، واقتناء المعدات ، ولكنه يعني التدريب على الحصول على المعرفة التكنولوجية واستيعابها والتكيف معها ، واختيار الملائم منها واستحداث طرائق ووسائل أثناء التدريب وعلى المعلم أيضاً استيعاب هذه الطرائق والأساليب التكنولوجية والمستحدثات العصرية كما ينبغي تدريب المعلم على تكنولوجيا التعليم والتعليم المبرمج وتعريفه على أساسيات التكنولوجيا ، واستخدام التكنولوجيا الملائمة لثقافة واحتياجات المجتمع الذي يعيش فيه .

ومن ثمَّ يجب أن نحرص على تزويد إدارة المدرسة بكل ما هو جديد من الأساليب التربوية والتي توفر لها مواجهة التحديات ومواكبة روح العصر لأننا إذا ما نظرنا لدور الإدارة المدرسية الفاعلة في سياق تلك الثورة نجد أنه ينبغي عليها تعبئة العاملين بالمدرسة لحب التغير كضرورة للبقاء ومواجهة التحديات .

(٣) العولمة *Globalization*

لعل من أهم القضايا التي ينبغي أن تحتل مساحة واسعة على خريطة العمل التربوي وقد دخلنا الألفية الثالثة هي قضية التعامل مع مستجدات العصر الذي نعيشه ، ذلك العصر المتسارع في تغيره المتنامي في تطوره ، خاصة إذا ما أخذنا في الاعتبار تلك التحديات التي تفرضها رياح العولمة التي

بدأت تهب على كافة دول العالم المعاصر بما فيها مصر [٥١]

إن المتغيرات والتطورات الحادة التي شهدها العقد الأخير من القرن العشرين ، تعطي المرحلة الحالية سماتها وخصائصها ومحتواها رغم أنها مرحلة انتقالية غير مستقلة وليست نهائية حيث سجلت تلك المرحلة انهياراً مدوياً للمعسكر الشيوعي ، وتفرد الولايات المتحدة بالهيمنة على الصعيد الدولي ، وسعيها إلى خلق نظام عالمي جديد عنوانه العولمة المفترسة على حساب مصالح الشعوب [٥٢] فمنذ عقد التسعينات والحديث يجري على نطاق واسع في كل أنحاء العالم وعلى كافة المستويات وربما بين كل الفئات عن تحدي العولمة ، وقد أخذت العولمة تتسارع بشكل خاص خلال التسعينيات من القرن العشرين مستمدة حيويتها من الثورة العلمية والتكنولوجية ومن التطورات المذهلة في وسائل الاتصال والمعلومات والتي استطاعت بطريقة عملية أن تخترق حواجز الزمان والمكان التي تقود إلى طريق المستقبل [٥٣] .

فقد أصبحت العولمة الآن هي القوة الرئيسة التي تقود البشرية لمعطيات ومتطلبات الألفية الثالثة أن معظم التحولات الاقتصادية والسياسية التي يشهدها العالم هي إما سبب من أسباب العولمة أو مجرد نتيجة من نتائجها الضخمة . فظاهرة العولمة تعرف بأنها "ما يتسم به عالم اليوم من التداخل الواضح والمتزايد لأمور الاقتصاد والاجتماع والسياسة والثقافة والسلوك دون اعتبار يذكر بالحدود السياسية للدولة ذات السيادة أو انتماء لوطن محدد أو لدولة معينة وبغير حاجة لإجراء حكومي [٥٤] " .

أي أن العولمة تتضمن في جوهرها الانتقال من المجال الوطني (القومي) والتي تعني وجود الحدود إلى المجال العالمي أو الكوني Global أي تجاوز الحدود، وتشمل اللا حد المكاني (حيث يشمل ذلك الفراغ الكوني كله) واللا حد الزماني (ويشمل حقبة ما بعد الحداثة وما بعد الصناعة) واللا حد البشري (ويشمل الجماعة الإنسانية كلها) [٥٥] .

ومن خلال تعريف العولمة تبرز عدة سمات ينشأ عنها عدة تحديات وهي :

١ . *انفتاح الثقافات :*

وهذه أخطر الجوانب التي تخترقها العولمة ، فكتاب العولمة يؤكدون على أن العصر القادم سوف يتطلب توحيد القيم والرغبات والحاجات وأنماط الاستهلاك في الذوق والمأكل والمسكن ، وتنميط طريقة التفكير ، والنظر إلى الذات وإلى الأخر ، وغير ذلك من جوانب الثقافة والعلم والتعليم ، وذلك بهدف الوصول إلى ثقافة بلا حدود [٥٦] مما ينشئ تحدياً يتمثل في ضرورة التوازن بين الثقافة المحلية والثقافة العالمية [٥٧] وأنه يجب التصدي بصورة منهجية وفعالة لحملات الغزو الثقافي الذي سيحشد الوسائل المعلوماتية الحديثة لإشاعة مواقفه من تراثنا وقضايانا [٥٨] .

٢ . *الانفتاح الاقتصادي :*

ويعني إزالة الحواجز الاقتصادية ليصبح العالم سوقاً كبيرة موحدة تضم عدة أسواق ، ذات خصائص ومواصفات تعكس الطبيعة الإقليمية ، كما تعكس المواصفات التي يفرضها التكامل الاقتصادي [٥٩] .

حيث تقوم العولمة على افتراضات الاقتصاد المفتوح ، وتدعيم قيم المنافسة والإنتاجية . بالإضافة إلى مؤسساتها الاقتصادية التي تكاد تشل حركة الاقتصاد الوطني ، ناهيك عن مؤسسات الأمم المتحدة ، وعلى رأسها صندوق النقد الدولي والبنك الدولي ،ومنظمة التجارة العالمية ، والتكتلات الاقتصادية الكبرى التي تشمل الشركات المتقدمة للجنسية،وذلك بهدف الوصول إلى سوق بلا حدود[٦٠].

فالتحدي الذي ينشأ عن هذه السمة هو ضرورة اعتبار المقاييس العالمية للجودة هي المعيار الأساسي لمنتجاتنا الاقتصادية [٦١] ، فينبغي أن تلتفت الدول العربية إلى أهمية الارتقاء إلى مستوى المنافسة العالمية لمواجهة تحديات عصر المنافسة الدولية .

فالعولمة Globalization تعني التكامل الاقتصادي الذي يتحقق من خلال حرية التجارة والتسويق والحد من التنظيمات ، وذلك بغرض زيادة تفعيل التجارة وزيادة الأرباح لفتح أسواق عالمية وتقليص دور إشراف السلطات الحكومية . وقد أسهم في تزايد عملية العولمة الاعتماد على تقليص أدوار الحكومات ليس فقط من حيث التنظيم ولكن أيضاً من حيث تقديم الخدمات العامة الممولة في معظمها من خلال الضرائب [٦٢] .

٣ .*أما في السياسة :*

فإن العولمة تبدو كما لو أنها دعوة إلى الديمقراطية والليبرالية السياسية ودعم حقوق الإنسان والحريات الفردية ، مع التركيز على نهاية الدولة القومية ونهاية الحدود الجغرافية ، وذلك كله بهدف الوصول إلى أرض بلا حدود [٦٣] .

وبالتالي ليس هناك فروق في القرن الحادي والعشرين أي مجال للنظم الشمولية التي تستبد بالشعوب وتقهر المواطنين . ونستنتج من ذلك أن العولمة نظام اقتصادي في أساسه سياسي واجتماعي وثقافي علو من شأن الثقافة الخاصة ذات الدولة الأقوى من خلال التأثير على المفاهيم الحضارية والقيم الأخلاقية .[٦٤]

٤ . *الاعتماد المتبادل :*

ونعني به أنه في ظل الظروف التي تفرضها التغيرات والتحديات من حولنا لا تستطيع أية دولة بمفردها أن تحقق اكتفاء ذاتياً أو تتغلب على

مشكلاتها ، فلا بد من التعاون والاعتماد المتبادل بين الدول كلها ، وهذا يتطلب التفكير الجماعي في كيفية التغلب على المشكلات وهذا ما يمثل تحديا لأنظمتنا التعليمية[٦٥].

٥ . السيادة التكنولوجية :

وتعني أن هناك دولاً تنتج الأساليب التكنولوجية المتقدمة ، وتسيطر بها على كل القطاعات في العلم والعمل ، وتستطيع أن تمنع أو تمنح هذه الأساليب لمن تريد ، ومن ثم تضمن السيادة على هذه القطاعات ، والتحدي هنا أننا لا زلنا نستهلك هذه الأساليب التكنولوجية ولا ننتجها [٦٦]. فيجب مواجهة هذا التحدي والذي يتمثل في كيفية ترشيد عمليات توطين التكنولوجيا في بيئتنا العربية ، وإقامة صناعة برمجية عربية في مناخ غير موات لحماية الملكية الذهنية [٦٧].

وهناك العديد من التحديات تواجه مصر في ظل العولمة يمكن تحديدها فيما يلي :

- تزايد تبني قلة من الشباب بعض الأفكار الواردة من الخارج دون تفنيد أو تحليل أو نقد مع زيادة انحراف قلة من الشباب عن التمسك بقيم المجتمع وسلوكياته وأخلاقياته .
- تزايد مقاومة بعض الأفراد لكل ما يرد من مجتمعات أخري بحجة أن ذلك يتعارض مع أصالة المجتمع .
- تزايد حدوث تصارع لدي بعض الأفراد بين ما يتم بثه من خلال شبكات المعلومات والأقمار الصناعية ، وبين ما يتحلون به من قيم ثقافية واجتماعية وسلوكية .
- قصور دور البحث في التوصل إلى نتائج مبكرة في مجال الحاجة إلى إدخال التكنولوجيا وأساليب التقنيات الحديثة في مناحى الحياة المختلفة .
- تزايد تباين النظم السياسية في الحكم بين بعض الدول العربية وبعضها الآخر وما ينجم عنه من تبديد الروابط بينها [٦٨]

إن هذه التحديات ينبغي لأمتنا أن تتعامل معها بموقف واضح يتسم بالعقلانية والواقعية بما يحقق تطورا ونموا لمجتمعنا مع احتفاظاً بقيمنا وثقافتنا. فالتحدي الحقيقي الذي يواجهنا نتيجة ظاهرة العولمة هي " كيفية إدارة مخاطر العولمة " [٦٩] .

" فالعولمة تمثل تحديا كبيرا يلزمنا مواجهته والعمل على تعظيم مصالحنا حيالها ومكاسبنا من ورائها وفي نفس الوقت تحجيم أضرارها المختلفة "[٦٩] لأن العولمة هي سمة التغير الذي لابد أن نتفاعل ونتكيف مع

ظروف هذا التغير . ولم يعد بمقدور أية دولة أن تدير ظهرها لها أو تعـزل نفسها عن مجرياتها باعتبارها عملية جارية تتجاوز في عديد من مظاهرهـا حدود الدول ومن ثم فالعولمة هي " عملية تحـول تكنولـوجي واقتـصادي واجتماعي وثقافي تقلل التوازن الداخلي للأقاليم عامـة وللـدول فـي حـد ذاتها".(٧١)

ومما لاشك فيه أن للعولمة تأثير على إدارة العملية التعليمية ، فيـري العديد من الخبراء والباحثين أن "تطوير التعليم يمكن أن يكون أحـد الحلـول المهمة ويقررون أن العالم كله يري أن التعليم هو المشكلة وهو الحل في نفس الوقت ، ولذلك لابد من إعادة النظر في إدارة التعليم ،ووضع الأسس اللازمة لتطويره وذلك لمواجهة تحديات العولمة"(٧٢).تلك الحقيقة التي تنبهت إليها دول العالم المتقدم فضلاً عن الحقيقة الراسخة بأنه لا بديل عن التعليم لدي نهضة حقيقية ولكن ليس أي تعليم ، فهو تعليـم من نوع جديد يهيئ الفرد والمجتمع لحقائق وديناميات عصر جديد ، هو عصر الثورة التكنولوجية الثالثة،عصر التغير المتسارع، والانفتاح الإعلامي والثقافي الحضاري العالمي،عصر تغير الأهمية النسبية لقوي وعلاقات الإنتاج(٧٣).

وفي كل الأحوال يعتمد نجاح مثـل هـذه البـرامج علـى عوامـل ديموجرافية ، وسياسية ، ومالية وأيضا ثقافية فأنظمة الحكم الديموقراطي تتبنى هذه البرامج أكثر من غيرها ، ويستلزم الاتجاه نحو هـذا الأسـلوب لا مركزية النظام التعليمي ، وتفويض السلطة للمدارس المختلفة ومعلميها لـذلك فهي تتطلب مناخا ديموقراطيا على كل من المستوى القومي ومستوى المدرسة فيما يتعلق بعلاقة المدير بالمعلم ، وبين المعلمين وبعضهم البعض .(٧٤)

وهكذا فإن فكرة التجديد في النهاية قد أدت بالإضافة إلى تحقيق نتائج أفضل إلي إيجاد أدوار جديدة ، وبنى جديدة ، وتوظيف أدوات جديدة ، وهذا يرتبط بشكل مباشر بالتجديدات التي تحدث في الإدارة المدرسية كما يوضحها الجزء التالي .

(٤) تزايد التوجه نحو اللامركزية في الإدارة :

إن التوجه نحو اللامركزية في الإدارة يـشير إلـى التخفيـف مـن الأسلوب المركزي الصارم في الإدارة ، وتغيير نموذج الإدارة من الأعلـى إلى الأدنى Top– down management الذي تقوم فيه المستويات الإداريـة الأدنى بتطبيق القرارات الهابطة من الإدارة العليا ، إلى مفهـوم الإدارة مـن اسفل إلى أعلي Bottom– up management وفيه تؤثر المعلومات الصاعـدة من المستوي الأدنـى على اتخاذ القرارات بواسطـة المستويات الأعلـى ، ولذا يشار إليه أحيانا على انه نموذج " تحركه رغبه العميل " بلغة الاقتصاد ، وبلغة السياسة فهو أسلوب من أساليب الديمقراطية(٧٦) اللامركزية في الإدارة

التعليمية هي تفويض السلطة من اعلي مستويات الحكومة إلى سلطة التعليم المحلية أو إلى أدني مستوي تنظيمي مثل المدارس ، والمنطق الأساسي وراء اللامركزية هو أن الأفراد عند أدنى مستوي الهرم هم أكثر معرفة بحاجاتهم ومشكلاتهم ، ويعتقد أنه في إطار اللامركزية يكون الأفراد أكثر سيطرة على حياتهم الخاصة ، وفي المواقع التعليمية ترى اللامركزية على أنها سياسة رئيسية لزيادة الكفاءة ، والمرونة ، والمساءلة ، والاستجابة للنمو الاقتصادي ، وتأتي المكاسب المحتملة نتيجة تطبيق اللامركزية من أنها تؤدي إلى تشجيع المزيد من الرقابة على عملية اتخاذ القرار عند مستوي المدرسة من خلال مشاركة الآباء والمجتمع بصورة أوسع في إدارة المدرسة .[٧٧]

ولأسلوب اللامركزية جاذبية سياسية ، فقد وجد السياسيون على مختلف ألوانهم أن اللامركزية تساعد على إحداث تغييرات جذرية دون أن يتطلب ذلك من صانعي السياسة التحديد الدقيق للتغيرات التي ستحدث في التعليم والمدارس ، فاللامركزية تركز على العملية وليس على المخرجات ، لذا فهي تسمح للسلطات المركزية بأن تظهر على أنها تفعل شئ دون أن تسهم في إحداث أي نوع من التغيير تريد أن تكون عليه المدارس ، أو حتى حجرات الدراسة .[٧٨]

والنمط الشائع في تفويض السلطة اتجه في السنوات الأخيرة نحو تفويض السلطة إلى المدارس ، ومع ذلك توجد أيضا أشكال أخري من تفويض السلطة للمستوي المحلي منها ما سيتضح فيما يلي :

- ***الإدارة القائمة على المدرسة School-Based Management***

وهي أحد أشكال الإدارة المحلية وتعتبر من أهم مظاهر التجديد والإصلاح في إدارة وتنظيم المدرسة خاصة مدرسة التعليم الأساسي ، وإعادة البناء في نظم التعليم التي ظهرت في منتصف الثمانينيات في العديد من الدول مثل استراليا ، وكندا ، وإنجلترا ، والولايات المتحدة الأمريكية وغيرها .[٧٩]

- **ففي إنجلترا :**

وبموجب قانون إصلاح التعليم لعام ١٩٨٨ تم إعطاء المدارس استقلالاً كبيراً في التمويل والإدارة ، وطلب من سلطات التعليم المحلية التي كانت مسئولة عن تمويل المدارس وتعيين المعلمين أن تفوض مسئولياتها في التمويل والإدارة إلى مجالس إدارة المدارس ، والمدرسين الأوائل ، كما أن القانون خول المدارس حق القيام بإجراءات معينة تستطيع بموجبها أن تترك السلطات المحلية وتكون تحت التمويل المباشر للحكومة المركزية . وفي هذا السياق فإن مسئولية السلطة المركزية تتضمن تطوير ونشر معايير الأداء على المستوي القومي ، ووضع إطار الموازنات وإجراء الأبحاث والعمل التنموي التطويري .[٨٠]

ففي الولايات المتحدة الأمريكية :

وبحكم طبيعة تكوينها وتوجهها نحو اللامركزية ، أولت الوثيقة المعروفة باسم " أمريكا عام ٢٠٠٠ إستراتيجية للتربية " والتي صدرت في عهد الرئيس بوش عام ١٩٩١ عناية خاصة لدور المجتمعات المحلية في عمليات التجديد والإصلاح التعليمي ، وانعكس ذلك على التفكير في إعادة هيكلة المدرسة فقد أشارت الوثيقة إلى ما نصه " حيث أن أي تحسين حقيقي في التعليم إنما يتم في المدارس واحدة واحدة فلابد إذن أن يعطي المدرسون والنظار والأباء السلطة في كل مدرسة ـ والمسئولية ـ لاتخاذ القرارات الهامة في عمل المدرسة "، وهو ما يشير إلى منح كل ناظر ومدير مدرسة صلاحية اتخاذ مزيد من القرارات ، ومنحهم مزيد من المرونة في استخدام الموارد المالية الاتحادية ، وموارد الولايات والموارد المحلية لتطوير العملية التعليمية ، وهو أمر يتطلب ضرورة توفير حوافز قوية للأداء المتميز وتطوير نظم محاسبة واقعية وملموسة للفشل المتكرر أي تحقيق المرونة والمساءلة بما يساعد في النهاية على تطوير المدرسة .

وفي داخل هذا الإطار يظل للحكومة الاتحادية دور حيوي في المحافظة على المساواة التعليمية من خلال تقديم التمويل ووضع المعايير والمستويات والوصول للطلبة الذين هم في حاجة إلى المعونة نتيجة العوائق الاقتصادية أو مخاطر الفشل الأكاديمي .(٨٢)

وفي الصين :

تم تفويض التمويل إلى الحكومة المحلية والمدارس ، فإذا قدمت الحكومة المحلية معظم الموارد ، فمن المنطقي في هذه الحالة أن يكون لدي الحكومة المركزية السلطة الشرعية والتحكم في كيفية استخدام الموارد من اجل التعيين وتطوير المناهج .

ومن ذلك فقد لوحظ في بعض المقاطعات التي نفذت أسلوب اللامركزية أن المدارس تمتعت باستقلالية وحرية اكبر في التعيين والمناهج وفقا لاحتياجاتها وحدثت تغيرات جوهرية في السنوات الخمس الماضية .

فالمدارس على سبيل المثال تستخدم كتب ومقررات قامت بإعدادها الحكومة المركزية وخاصة في الموضوعات التقليدية مثل اللغة الصينية ، والرياضيات ، والفيزياء ، والكيمياء ، والتاريخ ، والبيولوجي ، وبالإضافة إلى ذلك فهي تتجه إلى استخدام مقررات يتم تصميمها محليا مثل اللغة الإنجليزية وبعض الموضوعات المهنية مثل الكمبيوتر ، والمحاسبة ، والتمويل وهي مواد مهنية تحظى بشعبية كبيرة لدي الأغلبية من الطلاب .

وقد وجد نظار المدارس أن التجديدات التي حدثت في المنهج نحو التمهين في التعليم الثانوي وفقاً للتغير السريع في المناخ الاقتصادي هي استراتيجية سياسية يمكن أن تسهم في زيادة كفاءة الاستثمار في التعليم .

وقد لوحظ بشكل عام أن ممارسة اللامركزية في كثير من المدارس أوجدت سيطرة مجتمعية محلية فعالة على المدارس ، وحققت المرونة ومكنت المدارس من الاستجابة والمشاركة في التغير الاجتماعي والاقتصادي .[٨٠]

- **في السويد**

أوجد التوجه نحو اللامركزية والإدارة من موقع المدرسة تغيرات عديدة في العملية التعليمية ومفاهيمها المألوفة ، ففي ظل أيديولوجية دولة الرفاه الاجتماعي ، اعتبر التعليم الابتدائي والثانوي أداه هامة للتغير الاجتماعي ، وكان أحد أهداف إصلاح التعليم الابتدائي هو تقديم " نفس التعليم " لكل فرد بصرف النظر عن الطبقة الاجتماعية ، والجنس ، ومحل الإقامة وغيرها ، فأطفال الطبقة العاملة يجب أن يحصلوا على نفس تعليم أطفال الطبقة المتوسطة والعليا وافترض أن ذلك سوف يؤدي إلى إعادة بناء المجتمع.[٨٢]

ولكن مع بداية السبعينات ، ومع تغير المجتمع السويدي من مجتمع صناعي إلى مجتمع خدمات أو ما بعد الصناعي ، بدأ تفويض السلطة المركزية إلى السلطات المحلية والتي تفوض بدورها (عمليا) المسئولية لنظار المدارس ، وظهر ذلك واضحاً في قانون ١٩٨٨ لتطوير وإدارة المدارس ، وبدا أن تحقيق نوع من اللامركزية يرتكز أساسً على " أن التنوع أمر جيد " وبمقتضي اللامركزية تم منح المحليات مدي واسع لتطوير مقرراتها وبرامجها وخاصة بمرحلة التعليم الإلزامي ، والتأكيد على حرية الاختيار ، وظهور المدارس المستقلة ، وإعداد مناهج دراسية تكون أكثر استجابة لمختلف المهام ومشكلات المجتمع المحلي ، وتم التأكيد على أن المقررات النظرية ، والمقررات المهنية لها نفس القيمة من حيث التأهيل لدخول التعليم العالي والجامعات .[٨٣]

○ **الإدارة القائمة على المستوي المحلي الأدنى :**

إن اللامركزية لها آثارها السلبية على تحقيق المساواة وتكافؤ الفرص في التعليم ، كما اتضح من التجارب المشار إليها أعلاه ، لذا يكون من الطبيعي أن تتبنى **هولندا** نموذجا أخر من نماذج اللامركزية من اجل مكافحة الحرمان التعليمي لا يتم فيه تفويض السلطة إلى الدارس ولكن يكون تفويض السلطة من المستوي المركزي إلى المستوي المحلي الأدنى مباشرة .

فقد صدر في هولندا في عام ١٩٩٧ قانونا جديداً لمكافحة الحرمان التعليمي، والجماعات المستهدفة هم من أصل هولندي من ذوي الخلفيات الاقتصادية والاجتماعية المنخفضة ، والتلاميذ من الأقليات العرقية .[٨٤]

وتم بمقتضى قانون ١٩٩٧ إعطاء السلطات المحلية دوراً هاماً في تنفيذ السياسة ، حيث فوضت الحكومة عدداً من سلطاتها للمحليات بمقتضى هذا القانون ، ومع ذلك تظل محتفظة بالمسئولية النهائية للسياسات المرتبطة بالحرمان التعليمي .

فتقوم السلطات المركزية بوضع أولويات السياسة التعليمية المرتبطة بالحرمان التعليمي التي يتم صياغتها في مصطلحات عامة ، بحيث تكون بمثابة إطار مرجعي لخطة المحليات التي تقوم بدورها بتفصيل الأهداف القومية لتتناسب مع المستوي المحلي ، وتحدد كيفية تخصيص الموارد ، وتقويم عملية التنفيذ ، كما أنها تقوم بترتيب الأولويات الخاصة بها مع إمكانية وضع أهداف إضافية جديدة .[٨٥]

وهذا الشكل من اللامركزية يختلف عن اللامركزية التي يتم فيها تفويض السلطة مباشرة إلى المدارس نفسها ، حيث تتسلم السلطات الأدنى من الحكومة المركزية ، وهذا الانتقال للسلطة من السلطات المركزية إلى السلطات الإقليمية أو المحلية الأدنى يمكن أن يؤدي في التحليل الأخير إلى تخفيض وربما تقييد حرية واستقلالية المدارس . وربما يكون هذا هو الحل الأمثل حتى لا تزداد حالات الحرمان من التعليم ، ولتوصيل الخدمة التعليمية إلى الفئات المهمشة ، ولعل هذا هو ما سوف تظهره الأيام المقبلة بعد تقويم نتائج التنفيذ .

وفي كل الأحوال فإن التحول نحو اللامركزية بشكل عام والإدارة من واقع المدرسة بشكل خاص يستهدف تحسين نوعية التعليم ويفرض قضيتين أساسيتين ألا وهما :

١. ضرورة وحتمية تدريب المعلمين الذين يمكن النظر إليهم على أنهم قادة في مدارسهم ، وعلى أيديهم تبدأ وتستمر إدارة الابتكار والتجديد .
٢. دراسة التطورات التكنولوجية والتي تعتبر اللامركزية نتيجة مباشرة لها فقد يسرت من عمليات الاتصال بين صناع القرار . المعلمين وحولت البني التنظيمية من بني هرمية إلى بني شبكية تعتمد على التعاون وأسلوب عمل الفريق .

من خلال عرض التحديات والمتغيرات التي حدثت في العالم يلاحظ الدور الخطير الذي يسهم به التعليم في التقدم ومواجهة الآثار السلبية المحتملة لتلك المتغيرات .[٨٦]

ومن ثم تغيرت المدرسة شكلاً وتنظيما ومناهجا ودورا بحيث يتخطى دورها من التركيز على المواد التعليمية وطرق تدريسها وتقويمها ، إلى التركيز على التشكيل الأدائي أو النفعي ، إلى جعلها بيئة تيسر التعليم الإيجابي للإنسان ــ تعليماً يهتم بما يشغله ويحقق تطلعاته .(٨٧)

مما يترتب عليه ظهور عدد من التوجهات الجديدة في مجال الإدارة المدرسية للتعامل مع المظاهر المستقبلية التقنية والإدارية ، من أهمها ما يلي:

- أن التغير السريع الذي يحدث في مختلف المجالات المحيطه بالمدرسة يتطلب من إدارة المدرسة تجاوباً سريعا مع هذه المتغيرات ، لذا أصبح من الضروري أن تتسم الإدارة المدرسية بدرجة عالية من المرونة والمبادأة والقدرة على حل المشكلات والابتكارية في تقديم الحلول ، دون النظر إلى تعليمات المستويات الإدارية الأعلى .(٨٨)
- التطورات الحديثة في مجال التكنولوجيا الإدارية وتكنولوجيا التعليم متلاحقة ، تحتاج من المسئولين عن إدارة المدرسة استيعاب المهارات التي تتطلبها هذه التغيرات ، وأن تكون استجاباتهم على نفس مستوي السرعة والدقة التي تمتاز بها هذه التقنيات .(٨٩)
- التخلي عن فكرة التخطيط المركزي الضيق ، والأخذ بفكرة مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ ، والتوجه نحو اقتصاديات السوق ومتطلباته، كل ذلك أحدث فلسفة جديدة للإدارة المدرسية ، تقوم على أسس أكثر تعاونية وأكثر مشاركة قائمة على الاتفاق والإقناع وتحمل المسئولية .(٩٠)
- في القرن الحادي والعشرين ستصبح مهارات قوة العمل والتعليم هي السلاح التنافسي الأول،إذ ستصبح الميزة التنافسية من صنع الإنسان .(٩١)

وفي ضوء ما سبق من إنعكاسات لثورة المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات ومجتمع ما بعد العولمة وتزايد التوجه نحو اللامركزية في الإدارة على كل من بنية مجتمع ما بعد الحداثة ، ووظائف ومحتوي التربية ومؤسساتها المختلفة من جهة وعلى تغير كثير من أدوار الإدارة المدرسية للتعليم الأساسي ، وظهور أدوار أخري جديدة ومتجددة في عالم سريع التغير، ستحاول الدراسة التعرف على خبرات بعض الدول في إدارة مدرسة التعليم الأساسي .

ثانيا : النماذج المعاصرة في إدارة مدرسة التعليم الأساسي:

يعتبر الانفتاح على الأنظمة التربوية العالمية ، والإطلاع على ما لدي الغير من تجارب وإنجازات ، ضرورة تفرضها طبيعة العصر وثورة المعلومات والاتصالات . ولا يعنى هذا بطبيعة الحال أننا ندعو إلى نقل

خبرات تلك الدول بحذافيرها إلى نظمنا التعليمية ، وإنما ندعو للتعرف على نظم التعليم في تلك الدول وكيفية إدارتها لمدارسها وتوجهاتها في المستقبل القريب والبعيد والأساليب التي تتخذها في علاج تلك القضايا المثارة فيها والتي قد تكون شبيهة ببعض مشكلاتنا وقضايانا التعليمية بحكم القرية الكونية وهي كتجارب إنسانية يجب أن ننظر إليها ونعكف على دراستها .[٩٢]

فمن المسلم به في مسيرات التعليم أنها بحاجة دائمة إلى المراجعة والتأمل لمطابقة المسار مع الهدف الذي تسعى إليه ، ولا يعني ذلك أن تكون النتيجة تغيراً دائماً ، فالاستقرار في العملية التعليمية هو أحد ركائزها الهامة ، ولكن إعادة النظر قد تخلص إلى ضرورة تصحيحها أو على مزيد من الثقة في استمرار مسار سديد .[٩٣]

ومن هنا يكون في تقديم نماذج لإدارة مدرسة التعليم الأساسي في بعض الدول المتقدمة ، وكذلك النامية التي نجحت مؤخراً خلال الربع الأخير من القرن العشرين في تحقيق طفرة تنموية شاملة ، يكون فيه خيراً لنا .

(١) النموذج الكوري في إدارة مدرسة التعليم الأساسي :

تقع كوريا الجنوبية في الجزء الجنوبي من شبه الجزيرة الكورية في شرق قارة أسيا ، وعاصمتها (سيول) .

ولقد لعبت التربية دوراً ملموساً في تحقيق درجة عالية من التنمية، وفقاً لما ذهب إليه برنامج الأمم المتحدة الإنمائي "قد بدأ تركيز جمهورية كوريا على التعليم في نهاية الحرب العالمية الثانية ، ففي عام (١٩٤٥) كان ١٣% فقط من البالغين ليس لديهم أي تعليم رسمي ، وبحلول عام (١٩٦٠) كان ٥٦% قد حصلوا على تعليم ابتدائي و٢٠% قد حصلوا على قدر من التعليم الثانوي ، وخلال الفترة من عام (١٩٦٠) إلى عام (١٩٩٠) تم توفير تعليم مدرسي إضافي لجميع الأطفال بلغ متوسطه أكثر من خمس سنوات ".[٩٤]

أهداف التعليم :

يهدف التعليم في كوريا إلى :[٩٥]

- التعليم لتنمية الوعي الذاتي من خلال إعداد أفراد لديهم دافعية لتطوير ونقل التراث الثقافي من الأمة للأجيال التالية .
- التعليم من أجل التنمية المتكاملة للفرد والمتوازنة في الجوانب المعرفية والشخصية .
- التعليم للمستقبل بتطوير المهارات المناسبة للتطبيق والتكيف مع المستقبل.
- توفير التنوع بزيادة تفعيل الطاقة الكامنة داخل الطلاب إلى أقصى حد ، وهو أمر يحتاج إلى إدارة مدرسية جيدة تعمل على توفير المناخ الملائم لحاجات الأفراد .

• خلق بيئة تعليمية نظيفة ، وربط المدرسة بالتنظيمات الاجتماعية من خلال تكثيف الجهود التربوية لتحويل المجتمع بفئاته المختلفة إلى موقع تعليمي .

• ***بنية النظام التعليمي :***

طبقاً لقانون التعليم الكوري ـ الصادر عام (١٩٤٩)ـ فإن التعليم في كوريا يسير وفقا للتنظيم التالي (٦ـ٣ـ٣ـ٤) : أي ستة سنوات للمدرسة الابتدائية ، وثلاث سنوات للمدرسة المتوسطة (الثانوية الدنيا) ، وثلاث سنوات للمدرسة الثانوية العليا ، ثم أربع سنوات للكليات والجامعة .[٩٦] والشكل رقم (٢) يوضح تنظيم التعليم في كوريا .

وفيما يلي عرض للمرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة موضع الدراسة في سياق هذا التنظيم :

١ . مرحلة التعليم الابتدائي :

التعليم الابتدائي في كوريا الجنوبية تعليم إلزامي مجاني مختلط ، ويلتحق به الأطفال عند سن السادسة من العمر ولمدة ست سنوات دراسية ، وينتقل الأطفال من صف دراسي إلى الصف الذي يليه آلياً .

وابتداء من عام (١٩٩٦) ، تم تطبيق نظام القبول المبكر ، حيث تم السماح للأطفال دون سن السادسة بالالتحاق بالمدرسة الابتدائية شريطة أن يثبتوا اكتسابهم للقدرات التعليمية الأساسية . بالإضافة إلى نظام التدفيع المتسارع ، حيث يتيح للأطفال الأذكياء الانتقال إلى صف أعلي من الصف الذي ينبغي أن يكونوا فيه . ويُسمح بهذا النظام مرتين فقط خلال فترة الإلزام (المدرسة الابتدائية والمتوسطة) وتبلغ نسبة الالتحاق بالتعليم الابتدائي ٩٩%.[٩٧]

٢ . مرحلة التعليم المتوسط :

تمثل مرحلة التعليم المتوسط الحلقة الأولي من التعليم الثانوي (الثانوية الدنيا) لمدة ٣ سنوات من سن ١٢ ـ ١٥ سنة ، فهي بمثابة المرحلة التمهيدية للتعليم الثانوي الأعلى حيث التشعيب ، وعلى الرغم من أن المدرسة المتوسطة الكورية مدرسة إلزامية غير متخصصة ، إلا أن الحكومة قد عملت مؤخرا على إنشاء مدرسة متخصصة لبعض التلاميذ الذين أظهروا استعداداً للتفوق والتميز في بعض القدرات ، حيث توجد مدارس متوسطة متخصصة في العلوم ، التربية الرياضية ، التربية الفنية ، اللغة الصينية ، اللغة الإنجليزية .[٩٨]

شكل (١)

يوضح تنظيم التعليم في كوريا الجنوبية



Source:
Ministry of Education, "Edı cation Development in Korea : 1986- 1988" The 11th Session of the International Conferenc : On Education. Geneva. 9-17. January 1989, P.11

والمدرسة المتوسطة الكورية رغم كونها غير إزامية وغير مجانيـــة إلا أن نسبة الالتحاق بها تصل إلى ٩٩,٥% ممن ينهون المدرسة الابتدائية ، وقد بدأت الحكومة مؤخراً في تطبيق إلزامية ومجانية التعليم المتوسط بـشكل جزئي بدءاً في عام (١٩٨٥) حيث أعفت الطلبة القاطنين في المناطق الريفية البعيدة ومناطق صيد الأسماك وكذا طلبة التربية الخاصـــة مـــن دفـــع أيـــة

مصاريف دراسية ، ويدرس بالمدارس الخاصة نحو ٣٠% من طلبة المدارس المتوسطة .(٩٩)

↓ *التنظيم الإداري لإدارة التعليم الأساسي في كوريا :*

لعله ليس هناك حاجة لتأكيد أن الإدارة عموماً والإدارة التعليمية بشكل خاص في أي مجتمع عادة ما ترتبط بالإطار الثقافي لمجتمعها ، لكون الإدارة ابنة بيئتها وانعكاسا لها من ناحية ، وتدعيما للثقافة المجتمعية من ناحية أخري

وعلى ذلك فإن الباحث في هذا السياق يعرض التنظيم الإداري لإدارة التعليم الأساسي في كوريا (المدرسة الابتدائية والمدرسة المتوسطة) تمهيداً للتعرف على نمط الإدارة السائد في المدارس السابقة .

أ ــ تنظيم إدارة التعليم الأساسي :

يحوي التنظيم " تقسيم العمل إلى أجزاء ، وتصميم الهيكل التنظيمي ، وتحديد مسئوليات المناصب والعلاقات الراسية والأفقية "(١٠٠)

إن تنظيم إدارة التعليم الكوري يتكون من ثلاث مستويات :(١٠١)

- **المستوي الأول :** وزارة التعليم . Ministry of Education
- **المستوي الثاني :** مجلس التعليم الإقليمي Provincial of Municipal Board of Education
- **المستوي الثالث :** المكتب المحلي للتعليم District Office of Education

وفيما يلي عرض لكل مستوي من هذه المستويات مع التركيز علـــى المهام المنوطة به .

(١) وزارة التعليم :

تتولي وزارة التعليم مسئولية التعليم بجميع مستوياته ــ بالتعاون مـــع مجالس التعليم الإقليمية ــ ووزارة التعليم المسئولة أمام مجلس الوزراء ، فهي بمثابة جهاز مركزي إداري ، ويتم تعيين وزير التعلـــيم مـــن قبـــل رئـــيس الجمهورية .(١٠٢)

وعلى ذلك فوزير التعليم يعد مسئولاً بصورة أساسية عـــن التعلـــيم ، وهو عضو في مجلس الدولة وأحد المشاركين في قرارات الحكومة على أعلي مستوي ، وباعتباره رئيسا لوزارة التعليم فهو مسئول عـــن بنـــاء الـــسياسة التعليمية والإشراف على التنفيذ ، كما أنه يخول له القوة والسلطة لسن اللوائح والقوانين فيما يتعلق بجميع الأمور الوزاريـــة ، بالإضـــافة إلـــى التوجيـــه والإشراف على الإدارة التعليمية ، وتوزيع الأمور المتعلقة بالتعليم نحو إعطاء الموافقات والتراخيص للقيام بالتدريس ، إدارة الأفراد ، التوجيه والإشـــراف على الهيئات التعليمية .(١٠٣)

وعلى وجه العموم تقوم وزارة التعليم بالوظائف التالية :[(١٠٤)]

- توجيه التخطيط والتنسيق الشامل للبرامج التعليمية .
- تشريع السياسات التعليمية والقيام على تنفيذها .
- الإشراف على المديرين المحليين وتوجيههم وتوفير المعونات المادية .
- إصدار الموافقات والتراخيص بإنشاء المدارس الخاصة ومؤسسات التعليم العالي .
- تطوير المناهج ، ووضع الكتب الدراسية .

وهكذا فإن جميع المدارس الابتدائية والمتوسطة تخضع لسيطرة ورقابة الحكومة المركزية ممثلة في وزارة التعليم كسلطة إدارية مركزية تمارس نطاقاً واسعاً من السيطرة على السياسات التعليمية ، والوظائف الإدارية والرقابية وتهتم الرقابة الإدارية من قبل وزارة التعليم بشكل عام بكفاءة المعلمين ومعايير المناهج والكتب الدراسية واختبارات القبول .[(١٠٥،١٠٤)]

وهناك هيئات استشارية لمساعدة وزارة التعليم في صياغة السياسات التعليمية وهي :[(١٠٦)]

◆ *المجلس الاستشاري للسياسة التعليمية :*

تم إنشاؤه استجابة للمشكلات المتنامية في مجال التعليم في مايو ١٩٨٨، لمساعدة الوزير فيما يتعلق بصياغة السياسات والتدابير لحل المشكلات المختلفة وينقسم هذا المجلس إلى ست لجان فرعية تتكون من ٦٠ عضواً يمثلون مدي واسع من المعارف المختلفة .

◆ *اللجنة الرئاسية للسياسة التعليمية :*

تم إنشاؤها عام (١٩٨٩) بهدف تقديم المشورة للرئيس فيما يتعلق بالتوجهات الأساسية لإصلاح التعليم والخطط التنموية وتنفيذها ، الأمر الذي يتطلب منها إقامة جسور التعاون مع الوزارات الأخرى ، وتتكون تلك اللجنة من ١٥ إلى ٢٠ شخصية من الشخصيات البارزة من مختلف المهن وخمسة من المتخصصين والإداريين .

(٢) مجلس التعليم الإقليمي :

تُعد المجالس الإقليمية بمثابة الهياكل التي تنوب عن وزارة التعليم في المقاطعات والمدن الكبرى ، وتقوم الحكومة بإمدادها بالمعونات المالية ، وعلى ذلك تقع هذه المجالس تحت مراقبة وزير التعليم .[(١٠٧)]

ويوجد في كوريا إحدى عشر مجلساً إقليمياً للتعليم " واحداً في مدينة سول والآخر في مدينة بوسان والتسعة الباقية في الأقاليم الأخرى ، ويمارس رئيس المجلس نسبياً مدي واسع من السلطات الإدارية والرقابية للتعليم

الابتدائي والمتوسط بكل مقاطعة أو إقليم ، وذلك بناء على السلطات المخولة من وزارة التعليم من خلال المهمات القانونية والإدارية "[١٠٨]

ويتكون المجلس من حاكم الإقليم رئيسا للمجلس ، ثم مراقب التعليم ، وخمسة أعضاء يعينون من قبل وزارة التعليم ، ويعد المجلس بمثابة هيئة تشريعية وكذلك تنفيذية ، وتتمثل مسئولية المجلس في إدارة التعليم الابتدائي والمتوسط الواقع في دائرة اختصاصه والإشراف عليه ، ويتم انتخاب مراقب التعليم من قبل المجلس ، ويتم تعيينه بقرار من رئيس الجمهورية بتوصية من وزير التعليم .[١٠٩]

ويعين أعضاء المجلس لمدة أربع سنوات قابلة للتجديد مرة واحدة فقط، كذلك يعمل مراقب التعليم لمدة أربع سنوات قابلة للتجديد ، ويجب أن يتمتع مراقب التعليم بسمعة طيبة داخل المجتمع المحلي ، وأن يكون ممتهنا لمهنة متميزة في ميدان التعليم .[١١٠]

وعلى وجه العموم يُناط بالمجلس الإقليمي للتعليم المهام التالية :[١١١]

- الإشراف على رؤساء مكاتب التعليم المحلية .
- إنشاء وإدارة المدارس الابتدائية والمتوسطة الحكومية والخاصة .
- الإشراف على شئون الأفراد الخاصة بالمعلمين والهيئة الإدارية .
- تنظيم وإدارة الحسابات الخاصة بالمصروفات .

(٣) المكتب المحلي للتعليم :

تقوم مكاتب التعليم المحلية بالمقاطعات المختلفة بالإشراف على المدارس الابتدائية والمتوسطة الواقعة في دائرة اختصاصها، وذلك بتوجيه من المجلس الإقليمي للتعليم،والذي يعد بمثابة السلطة الإدارية الأعلى.[١١٢]

ويوصي مجلس التعليم لكل إقليم بتعيين رئيسا للمكتب المحلي ، ويصدق عليه وزير التعليم ، ويعين من قبل رئيس الجمهورية ، ويتولي المكتب المحلي جميع الشئون الإدارية المتعلقة بالتعليم وصيانة المرافق التربوية والإشراف على جميع المدارس الابتدائية والمتوسطة والمدنية ورياض الأطفال في المنطقة .[١١٣]

وطبقا للبيانات يوجد في كوريا ١٧٩ مكتبا للتعليم على مستوي المدن والمقاطعات .[١١٤]

ب . نمط الإدارة السائد :

في ضوء العرض السابق لتنظيم وإدارة التعليم في كوريا ، يتضح أن النمط السائد لإدارة التعليم هو النمط المركزي مع ملاحظة أن هناك بعض

مظاهر اللامركزية وإن كانت محدودة في ظل وجود مجالس ومكاتب إقليمية ومحلية .

وللتدليل على ذلك فإن التنظيم الإداري للتعليم في كوريا يتكون من ثلاث مستويات ، في قمتها وزارة التعليم والتي تسيطر على المجالس الإقليمية، والتي هي بمثابة سلطات تعليمية إدارية محلية ، وفي المقابل فإن تلك المجالس تسيطر بدورها على مكاتب التعليم المحلية .(١١٥)

وعليه فإن العديد من المدارس تقع تحت إشراف مزدوج من السلطات الإدارية التعليمية المحلية والمركزية .(١١٦)

وتشير احدي الدراسات إلى أنه على الرغم من نص الدستور على استقلالية التعليم وحياده ، إلا أن وزارة التعليم اضطلعت بتنميط كل الأنشطة التعليمية في الدولة ، وذلك على الرغم من وجود مجالس التعليم على مستوي الأقاليم والمقاطعات .(١١٧)

كما ذهبت إحدى الدراسات إلى أن ذلك كان من أجل بناء نظام قومي حيث يعد التعليم أمراً جوهرياً لبناء الأمة ، وإنتاج المواطنين المتمتعين بالولاء والوطنية ، وبالتالي فرضت الحكومة المركزية السيطرة التامة على التعليم ، كما سيطرت وزارة التعليم على الجوانب الهامة منه وتشمل : القيد ، وتعيين المعلمين ، والمناهج ، والامتحانات ، وعلي المستوي الإقليمي المحلي تولي البيروقراطيون ذو الرتب العليا مثل العمد ورؤساء المقاطعات والمعينون من قبل الرئيس مسئولية الموافقة على إقامة المدارس العامة والخاصة ، والإشراف على مديري الإدارات ، وفي ظل هذا التنظيم لم تتمتع البيروقراطية التعليمية بأي استقلالية ، بل على العكس كانت عاملاً ثانوياً لتنفيذ سياسات تعليمية معينة مرتبطة بالسياسات العامة لتلك الفترة .(١١٨)

مما سبق يتضح أن النمط السائد والشائع لتنظيم إدارة التعليم في كوريا هو النمط المركزي على وجه العموم ، غير أنه انطلاقاً من حقيقة مؤداها (أنه ليس هناك نمط تنظيم مركزي مطلق ، وكذا لا مركزي مطلق) . فإن إدارة التعليم في كوريا إن كان يغلب عليها النمط المركزي لكن ثمة دلائل على وجود نوع من المرونة في سياق هذه المركزية ، فسلطات التعليم المحلية تمارس نسبياً بعض الاختصاصات والصلاحيات ، الأمر الذي يسهم في تخفيض حدة النمط المركزي .

وعليه يمكن القول بأن النمط التنظيمي يحاول بدرجة أو بأخرى الجمع – ولو بقدر – بين المركزية واللامركزية ، غير أنه ربما يكون الأهم من هذا أن النمط التنظيمي السائد يرتبط بالطابع القومي لمجتمعه ، من حيث كونه إفرازاً لهذا الطابع القومي وانعكاساً له .

يضاف إلى ما سبق – ربما يكون عاملاً هاماً قضية تقسيم شبه الجزيرة الكورية إلى نظامين متباينين ، النظام الاشتراكي في الشمال يمثل

تهديداً لكوريا الجنوبية ، ومن ثم فإن كوريا الجنوبية ربما قد لجأت للنمط المركزي من اجل تأكيد الوحدة السياسية للبلاد بصفة عامة وإدارة قطاع التعليم بصفة خاصة بما يملكه من قدرة على صياغة العقول والسلوك وتوجيه المجتمع ، لمقاومة الفكر الشيوعي القائم في الشمال .

(٢) النموذج الياباني في إدارة مدرسة التعليم الأساسي :

تقع اليابان في الجانب الشمالي الشرقي من قارة آسيا ، و تتألف من أربع جزر رئيسية هي (هونشو ، كيوشو ، هوكايدو ، شيكوكو) . بالإضافة إلى آلاف الجزر الأصغر حجما .[١١٩]

أهداف التعليم :

تنص المادة الأولى من القانون الأساسي للتعليم رقم ٢٥ لسنة ١٩٤٧ أن التعليم يهدف إلى التنمية الشاملة للشخصية ـــ مكرساً كل جهده إلى بناء شخصية سليمة عقلياً وبدنياً لشعب يعشق الصدق والعدالة ، بقدر القيم الذاتية ويحترم العمل .[١٢٠]

وفي ضوء ما نص عليه القانون من أهداف التعليم في اليابان ، تحددت أهداف مدرسة التعليم الأساسي (الإلزامي) في الآتي :[١٢١]

- تحقيق نمو متناسق بين العقل والجسم ، وتطوير الشخصية ، والنزعة الاستقلالية لإثراء المدارس من خلال التعاون مع الآخرين .
- غرس روح التعاون ، ومعرفة التقاليد المحلية القومية .
- غرس روح التفاهم العالمي الدولي .
- فهم اللغة والقدرة على استخدامها ، وكذلك الرياضيات والعلوم ، وتقدير الموسيقي والفن والأدب .

بنية النظام التعليمي :

طبقاً للقانون الأساسي للتعليم في اليابان الصادر عام (١٩٤٧) ، عقب الحرب العالمية الثانية ـــ فإن التعليم في اليابان يسير وفقاً للتنظيم التالي:
(٦ ـــ ٣ ـــ ٣ ـــ ٤) : أي ستة سنوات للمدرسة الابتدائية ، وثلاث سنوات للمدرسة الثانوية الدنيا ، وثلاث سنوات للمدرسة الثانوية العليا ، ثـم أربـع سنوات لكليات الراشدين والجامعة .[١٢٢]

الشكل (٢)

يوضح تنظيم التعليم في اليابان

Source Ministry Of Education , Scince , Sbort And Culture : Statical Abstract Of Education. Scince , And Culture ,The Ministry,TOKYO,1993,P. 6 .

وفيما يلي عرض لمراحل التعليم قبل الجامعي في باقي هذا التنظيم سنقتصر فيه على المدرسة الابتدائية ، المدرسة الثانوية الدنيا أو ما يسمي بالتعليم (الإلزامي) .

○ **المدرسة الابتدائية Elementary School**

يلتحق الأطفال بالمدرسة الابتدائية عن عمر ٦ سنوات ، وهي فترة الزامية ، وتستغرق الدراسة بها ستة أعوام . وتعنى المدرسة الابتدائية بتزويد الأطفال بتعليم أساسي يناسب نموهم الجسمي والعقلي ، وعدد الحصص المعتاد لبرنامج المدرسة الابتدائية في العام هو ١٠١٥ حصة ، ومن الناحية العملية فإن الانتقال من صف على الصف التالي يتم بطريقة تلقائية آلية . وجميع الأطفال في هذا العمر تقريباً مقيدون بالتعليم الابتدائي ويتعلم ٩٩% منهم في مدارس عامة .(١٢٣)

○ **المدرسة الثانوية الدنيا Middle School**

يلتحق الطلاب بهذه المدرسة من سن الثانية عشر حتى سن الخامسة عشرة ، حيث تتكون هذه المرحلة من ثلاث سنوات بعد التعليم الابتدائي ، والتعليم في المرحلة حكومي وعام وإلزامي للجميع ، إلا أن حوالي ٣% من الطلاب في هذه المرحلة يلتحقون بمدارس خاصة .(١٢٤)

ويكون الانتقال من المرحلة الابتدائية إلى هذه المرحلة بشكل آلي ، حيث أن عدد سنوات التعليم الإلزامي هي تسع سنوات تنتهي بنهاية هذه المرحلة ، أما من الناحية العملية فإن جميع التلاميذ في هذه المرحلة يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ، ويبلغ العدد الإجمالي للحصص الدراسية (١٠٥٠) حصة سنوياً ، كما يتم إدخال مناهج التعليم قبل المهني ودراسة لغة أجنبية كمادة اختيارية .(١٢٥)

التنظيم الإداري لإدارة التعليم الأساسي في اليابان :

ليس الهدف من التعليم في اليابان تكوين إناس يتقنون تقنيات العلوم والآداب والفنون ، وإنما هو بناء الأشخاص المطلوبين للدولة .(١٢٦) وهذا دور الإدارة اليابانية في عملية التعلم داخل المنظمات المختلفة .

فإدارة التعليم في اليابان ليست مركزية ، حيث تنقسم اليابان إلى (٤٧) مقاطعة ، تقوم بالإدارة فيها حكومات محلية ، وتقسم المقاطعات إلى بلديات عددها (٣٢٥٥) بلدية ، وتقوم وزارة التربية والتعليم بدور متناسق بين تلك المقاطعات والبلديات ، فمسئولية ميزانية المدارس ، والبرامج التعليمية ، ومواعيد المدرسة ، والإشراف على المدارس يقع على المناطق المحلية للتعليم، بينما محتوي المناهج تنظمه كل مدرسة طبقاً لمنهجها الخاص.(١٢٧)

ويقوم الهيكل التنظيمي والإداري للتعليم الإجباري في اليابان على مستويات ثلاث هي :

- الإدارة الحكومية .

- إدارة الحكم المحلي .
- إدارة البلدية .

وفيما يلي تفصيل مستويات الإدارة في التعليم الإجباري الياباني :

أولاً : على المستوي القومي :

تمثل وزارة التربية والتعليم والثقافة السلطة المركزية التعليمية في اليابان وتنحصر مسئوليات الوزارة فيما يخص التعليم الإجباري (الابتدائي – الثانوي الدنيا) في :[١٢٨]

- التخطيط الموحد للتعليم الإجباري والتنسيق لتطويره بمختلف مستوياته ومناطقه .
- التوجيه والإرشاد للعمل في القطاع المحلي والعام والمؤسسات الخاصة .
- المساعدة المالية لكي تسهم في تحسين التعليم في تلك المؤسسات .
- اعتماد الكتب والمناهج المقترحة .

ويوجد على رأس الجهاز الإداري باليابان وزير التربية والتعليم وتتمثل اختصاصاته فيما يلي :[١٢٩]

- الإشراف على المكاتب المختلفة وعمل كل منها .
- دراسة التقارير التي تقدم إليه من مجالس التعليم المختلفة سواء بالمحافظات أو البلديات .
- ممثل الوزارة أمام مجلس الوزراء ويعين أعضاء المكاتب المختلفة .
- ويختص مكتب التعليم الابتدائي والثانوي بما يلي :[١٣٠]
- توفير النماذج والإرشاد لإدارات التعليم المحلية .
- الاهتمام بشئون إدارة المدرسة وأساليب التدريس وإرشاد وتوجيه الطلاب.
- توفير الكتب ووضع أسس تأليفها .
- الاهتمام بشئون مساعدات التعليم .

ثانياً : على المستوي الإقليمي :

تنقسم اليابان إدارياً إلى (٤٧) إقليم ، مزود كل إقليم بعدد من الإدارات المحلية تُدير التعليم عن طريق مجلس خاص بالتعليم يكون مسئولاً عن كل نشاط تربوي وثقافي في الإقليم .[١٣١]

وتتمثل اختصاصات مجلس التعليم فيما يلي :[١٣٢]

- إدارة مدارس الإقليم .

- تصميم وإعداد المناهج والمقررات الدراسية حتى تراعي البيئة .
- منح الترلخيص للمدرسين وإصدار التعيينات .
- شراء واستخدام المواد التعليمية .
- دراسة تقارير التعليم في الإقليم وتقديم أوامر لتحسين أوجه القصور ، على أن تتولى مجالس البلدية تنفيذ تلك الأوامر .
- كما أن لكل إقليم حاكم ، تكون لديه بعض المسئوليات والسلطات تتمثل فيما يلي :(١٣٣)
- التصريح بإنشاء المدارس .
- تنسيق معدل الميزانية للقطاعات المختلفة للتعليم بالإضافة إلى التحكم في الميزانية .
- الإشراف على المدارس الخاصة .

ثالثاً : على المستوى المحلي :

تنقسم اليابان إلى (٣٢٥٥) بلدية ، ويوجد بكل بلدية مجلس بلدي للتعليم يسمي "المجلس المحلي" (١٣٤) ويختص هذا المجلس بما يلي :

- إدارة المؤسسات التعليمية في المنطقة التابع لها .
- متابعة الخطط والسياسات التعليمية المحلية .
- تحديد سياسة القبول بمدارس التعليم الابتدائي والثانوي .
- الاتصال بالبيئة وتقوية العلاقات معها .
- التعاون مع الهيئات الدولية العاملة في حقل التعليم مثل اليونسكو .(١٣٥)

وإجمالاً لما سبق يوضح الشكل (٤) نظام إدارة التعليم الإجباري في اليابان.

رابعاً : على مستوى المدرسة :

يأتي على رأس الهيكل الإداري مدير المدرسة وهو يعتبر القائد الإداري للمدرسة ويتم تعيينه من قبل مجلس التعليم ، ولهذا المدير صلاحيات إدارية نهائية في مدرسته وتتمثل في اختصاصاته فيما يلي :

- الإشراف الإداري على أعمال المدرسة واجتماعات هيئة المدرسة ورؤساء الأقسام .
- قراءة تقرير نائب المدير وإصدار القرارات فيما يخص المشكلات التعليمية .
- يعتبر مسئولاً عن التعليم أمام مجلس التعليم المحلي .(١٣٦)

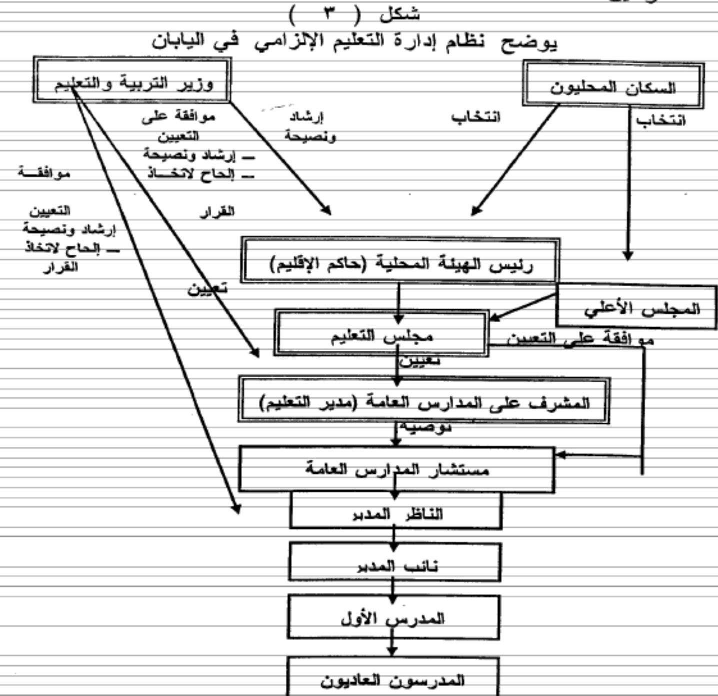
أما نائب المدير فله العديد من الوظائف الإشرافية على النحو التالي:

يشرف على لجان المتابعة ، وشئون الأفراد ، والمناهج والمقررات الدراسية ، والإرشاد المهني ، ولجنة شئون الطلاب ، كما يشرف على مجموعة من الهيئات التي تضم العاملين بالمدرسة .(١٣٧)

كما يوجد بالمدرسة ناظر ومدرس أول ومرشدين للتوجيه وضباط لحفظ النظام والإشراف على سلوك الطلاب مما يخفف العبء الدراسي على المدرسين .(١٣٨)

شكل (٣)

يوضح نظام إدارة التعليم الإلزامي في اليابان



Source : Katsuta Shwichi – naka Ochi Tokhi: Under Standing Japan , Education In Japan, International Society For Educational, Information. Inc (70) , Copy (3) , 1995 , P. 42

من العرض السابق يتضح لنا أن إدارة التعليم الإجباري في اليابان هي إدارة غير مركزية تتمتع بميزات جعلت المعايير التعليمية اليابانية العالية تتحقق دون تخصيص موارد مالية إضافية تزيد عن مثيلتها من الدول الأخرى .[١٣٩]

- ***العمليات الإدارية داخل المدرسة في اليابان .***

تعمل الإدارة المدرسية في اليابان على أن يكون الصغار أكثر انفتاحا على القيم الحديثة ، وذلك من خلال توفير تعليم مدرسي منظم كأساس لإحداث التغييرات التنظيمية مستقبلا ، مع تخطيط وتنسيق جهودها مع أولياء الأمور لتنمية هذا الوعي في وقت مبكر .[١٤٠]

وقد أوضح هذه الحقيقة (روجر ميلكان ١٩٩٢) في مقارنته بين الإدارة المدرسية اليابانية والغربية،وأوضح أن رجال الإدارة المدرسية في المؤسسات اليابانية يقضون ٦٠% من وقتهم في معالجة عمليات التحسين المستمر لجودة العمل،و٢٠% للعمليات اليومية، ٢٠% لتهدئة المواقف وحل المشكلات ، بينما يقضي رجال الإدارة المدرسية في المؤسسات الغربية ٦٠% من وقتهم في حل المشكلات الإدارية ،و٤٠% في العمليات اليومية .[١٤١]

بالإضافة إلى ذلك تتبني الإدارة المدرسية في اليابان مجموعة من الأفكار والمبادئ التي تعتبر أساسية في كثير من العمليات الإدارية نذكر منها ما يلي:

- ***في مجال التخطيط :***

- التوجه الأساسي للإدارة المدرسية هو التفوق والتميز باستثمار كل الطاقات للتكنولوجيا الحديثة والقوى البشرية عالية المهارة والتحفز .
  تتبني الإدارة المدرسية مفهوم الابتكار والإبداع لأهميتهما المتميزة .
- الممارس هو الأساس في معرفة طبيعة العمل وكيفية إصلاحه .
- تنظر الإدارة في توجهاتها للمشاكل نظرة شاملة الكل في الجزء والجزء في الكل .[١٤٢]

- ***في مجال التنظيم :***

توجد في اليابان أنماط تنظيمية تتسم بالحراك والانفتاح والاعتماد على الشبكات التي تربط فرق العمل ، ويقوم التنظيم على أساس مجموعة من المبادئ هي :

- تنظيم العمل على أساس مجموعات متفاهمة من العاملين .
- المجموعة هي الأساس في جودة العمل وتحسينه .

- الحد قدر الإمكان من عدد المستويات الإدارية داخل التنظيم بحيث تقل المسافة بين أعلي المستويات وأدناها وتسود روح التفاهم والانسجام بين كافة العاملين .(١٤٣)

○ *في مجال القيادة والتوجيه :*

يتبني الفكر الإداري التربوي في اليابان منطق القيادة بالمعني الشامل فهي التي تُقيم أداء الأفراد ، من معلمين وطلاب باعتبار الجميع شركاء في النجاح ، وترتكز القيادة التربوية على مجموعة من المبادئ منها :

- القيادة في مستوياتها العليا هي الأكثر فهماً واقتناعاً بالتغيير إلى الأفضل .
- اقتناع القيادة بان التغيير ليس شيئاً ثابتاً ، ولكن يتزايد بمعدل مستمر .
- العبء الأكبر على المديرين لتغيير ثقافة الأفراد نحو الجودة وأهمية المبادأة واستثمار الوقت .(١٤٤)

○ *في مجال المتابعة والتقويم :*

يعتبر التقويم في حقل الإدارة التعليمية المدرسية في اليابان ذاتياً ، وتنحصر عمليات التفتيش والتوجيه ، مما يؤدي إلى الإقلال من النفقات وخفض التكاليف الإدارية ، فالتقويم الذاتي يجعل الفرد الياباني يتحسس مواطن القوة والضعف لديه ، وبالتالي يكون أكثر سرعة لمعالجتها ، وتقليل الوقت اللازم لإدارة العمليات وحل المشكلات والتركيز على عمليات التحسين المستمر التي تستغرق أكثر من ٦٠% من وقت الإدارة اليابانية .(١٤٥)

مما سبق يتضح أن المركزية في اليابان تتمثل في إعداد الكتب والمناهج وما تقدمه الوزارة من مساهمة مالية كمساعدة للمدارس ، أما باقي عناصر العملية الإدارية فيغلب عليها اللامركزية نظراً لاختلاف البيئة والمناخ والطبيعة العامة في أقاليم وبلديات اليابان .

هذا وتعمل الإدارة المدرسية في اليابان على أن يكون الصغار أكثر انفتاحا على القيم الحديثة ، والأساليب الإدارية والثقافات التنظيمية وذلك من خلال توفير تعليم أسري ومدرسي منظم ومنسق كأساس لإحداث التغييرات التنظيمية والثقافية مستقبلاً ، وتشجيع الآباء للأبناء على تبني قيم ثقافية إدارية وتعليمهم لأبنائهم ، كما تقوم المدرسة بتخطيط وتنسيق جهودها مع أولياء الأمور لتنمية هذا الوعي في وقت مبكر قدر الإمكان .

ومع الدخول في القرن ٢١ ، فالمجتمع الياباني كمجتمع قوي قادر على الإسهام علمياً وتقنياً واقتصادياً في رخاء العالم وتقدمه ، يتطلع إلى النظام التعليمي كأحد أهم السبل لمساعدة المجتمع الياباني في تحقيق هذا الهدف العام ، للوصول إلى هذا الهدف أنشئ في اليابان مؤسسة للتطوير

التربوي لدراسة واقع المجتمع الياباني والتعليم في اليابان واستشراف المستقبل والإجراءات الكفيلة بتطوير إدارة التعليم في اليابان .

(٣) النموذج الصيني في إدارة مدرسة التعليم الأساسي

تقع الصين الشعبية في الجزء الشرقي من قارة آسيا وعلى السواحل الشرقية للمحيط الهادي ، وعاصمتها بكين .[١٤٦]

أ / أهداف التعليم :

حدد ماوتسي تونج في العامين ١٩٥٧ ـــ ١٩٥٨ أهداف التعليم في الصين كالتالي :

- تكافؤ الفرص التعليمية .
- مد الخدمة التعليمية لجميع العاملين في الدولة في مختلف مجالات العمل وضمهم للمدارس بمستوياتها المختلفة .
- تقديم تعليم فني ومهني من خلال تقديم السياسات التعليمية الثورية للأذكياء.[١٤٧]

وقد تطورت هذه الأهداف حسب الفترات التاريخية والسياسية التي مرت بها الصين إلى أن انحصرت في الأهداف التالية كأساس لنظام التعليم في نهاية القرن العشرين :

- إعداد وتدريب المعلمين على التكنولوجيا ورجال الإدارة والاقتصاد .
- رفع المستوي الفني والمهني والعلمي لجميع العمال والفلاحين .
- دفع التنظيمات الاقتصادية للأمام .
- دفع عمليات التنمية للعلوم والتعليم والثقافة إلى الأمام .[١٤٨]

بنية النظام التعليمي :

يتبع تنظيم التعليم في الصين نموذج (٦ : ٣ : ٣) ، أي أن الأطفال يلتحقون بالمدرسة الابتدائية في سن السادسة بعد دراسة استمرت سنوات في مرحلة رياض الأطفال ، ثم يلتحقون بالمدرسة الثانوية الدنيا في سن الثانية عشر ، ثم يلتحقون بالمدرسة الثانوية العليا في سن الخامسة عشر .[١٤٩]

هذا ويتكون التعليم الرسمي في الصين من خمسة مستويات مختلفة وهي: تعليم ما قبل المدرسة ، وتعليم خاص للمعوقين ، والتعليم الابتدائي ، والتعليم الثانوي ، والتعليم العالي . ويوضح الشكل رقم (٥) تنظيم التعليم في الصين .

وسنقتصر في هذا السياق على مرحلة التعليم الأساسي موضع الدراسة كالآتي :

أ ـــ التعليم ما قبل المدرسة :

ويلتحق به الأطفال في سن ثلاث سنوات وما فوقها ، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات ، وهو بداية الالتحاق بالتعليم الابتدائي وتخرج هذه المرحلة عن نطاق التعليم الإلزامي ومع هذا فهي تخضع لإشراف الحكومات المحلية[١٥٠]

وطبقاً لإحصاءات عام ١٩٩٦ يوجد بالصين ١٨٧,٣٢٤ روضة أطفال يلتحق بها ٢٦,٦٦٣,٣٠٠ طفل ، وهو ما يوازي ٤٢,٢% من إجمالي الأطفال في هذه السن .[١٥١]

ولمؤسسات تعليم أطفال ما قبل المدرسة أكثر من هدف ، حيث تُكسب الأطفال في سن مبكرة مبادئ الشيوعية ، ومساعدة الأمهات العاملات، وإعداد الأطفال لمراحل تعليمية أعلى .[١٥٢]

شكل (٤)

يوضح تنظيم التعليم في جمهورية الصين الشعبية



Source : Wang Xiangbao , (et . al.) . Study in China Second Edition . (Beijing : Languages Institue Press, 1997), P. 8 .

ب ــ التعليم الأساسي :

ينص قانون التعليم لجمهورية الصين الشعبية أن على الدولة أن تقوم بإعداد نظام ٩ سنوات للتعليم الأساسي متضمنا مراحل التعليم الابتدائي ، والثانوية المتوسطة (الدنيا) .[١٥٣]

ويوجد بالصين ثلاثة أنظمة للمدرسة الابتدائية والثانوية الدنيا ، وهي كالتالي : نظام (٦+٣) ، نظام (٥+٤) ، نظام ٩ سنوات متصلة . أما النظام الشائع فهو (٦+٣) في معظم المناطق تقريبا .[١٥٤]

ويلتحق الأطفال بالمدرسة الابتدائية عند سن السادسة ويستمرون بها حتى سن الحادية أو الثانية عشر ، حيث تبدأ الدراسة بالمدرسة الثانوية الدنيا والتي تنتهي عند سن الخامسة أو السادسة عشر . وبحلول عام ١٩٩٩ أصبح يوجد ٥٨٢,٣٠٠مدرسة ابتدائية في الصين ، يبلغ عدد الطلاب الملتحقين بها ١٣٥,٥ مليون طالب وفي نفس العام أيضا يوجد نحو ٦٤,٤٠٠ مدرسة متوسطة ، يبلغ عدد الطلاب الملتحقين بها ٥٨,١ مليون طالب .[١٥٥]

ومن الملامح الرئيسية التي تميز التعليم الأساسي (الابتدائي والمتوسط):

- التأكد على قوة الإدارة في هذه المرحلة وزيادة الدعم المادي المقدم من الدخل العام للدولة لهذه المرحلة من مراحل التعليم والدعم المقدم من المحليات لنفس المرحلة .
- وضع أهداف معينة تعكس الظروف الاقتصادية والاجتماعية المختلفة في الدولة .
- زيادة عدد وقدرات المعلمين ورفع كفاءتهم لأقصي درجة ممكنة .
- الربط بين التعليم المدرسي وبين العمل اليدوي الإنتاجي وربط المدارس بالمصانع والمزارع ، وإقامة المصانع والورش في المدارس وتخفيف التركيز على التعليم للتعلم ذاته .[١٥٦]

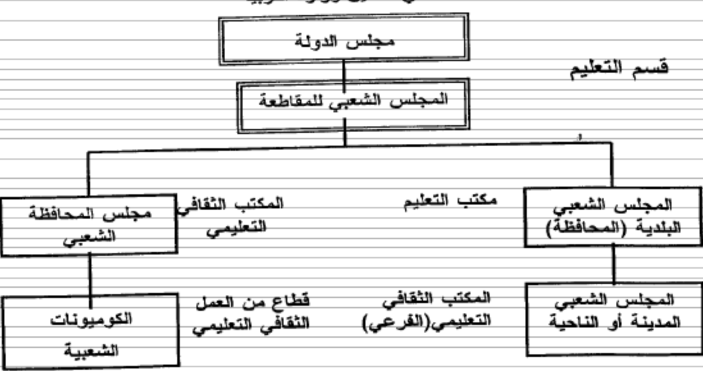
التنظيم الإداري لإدارة التعليم الأساسي في الصين :

تتسلسل الإدارة التعليمية في المجتمع الشيوعي بشكل هرمي ، نجد فيه الحزب الشيوعي على القمة ، يتخذ كل القرارات ، ويحدد كل السياسات المتعلقة بالتعليم وغيره من الشئون لتأخذ كل وزارة ما يخصها من هذه القرارات ، لتنفيذها تنفيذا حرفيا دقيقا[١٥٧] أي أن المركزية تعني أن السياسات تنبع من القواعد والمستويات الإدارية الأدنى ، ثم تصبح مُلزمة للتنفيذ بعد إقرارها على مستوي القمة .

وطبقا لدستور جمهورية الصين الشعبية الصادر عام ١٩٥٤م ، تقوم وزارة التربية بالإشراف على التعليم في كل مراحله ، وقد عمل الحزب

الشيوعي على أن يوجد في كل مؤسسة تعليمية مستوى مقابل مكلف بمسئولية المراقبة .(١٥٨) ويوضح الشكل (٥) المستويات الإدارية وما يقابلها من مؤسسات حزبية .

شكل (٥)
يوضح المستويات الإدارية وما يقابلها من مؤسسات حزبية
في الصين وزارة التربية



Source : Don Adams : op. cit. , P. 142 .

ويمكن تقسيم إدارة التعليم الأساسي في الصين إلى ثلاثة مستويات وذلك على النحو التالي :

أ ــ على المستوى القومي (المركزي) :

تمثل وزارة التربية والتعليم السلطة القومية المشرفة على التعليم ، ويقدم وزير التعليم من خلال اللجان التخطيطية تقاريره وآراءه مباشرة إلى مجلس الدولة وفي حالة الاتفاق عليها ، يتم تحويلها إلى وزارة التعليم لعمل مجموعة القرارات التي تُحول إلى الإدارات التعليمية بالمحافظات .(١٥٩)

وتنقسم وزارة التعليم وظيفياً إلى تسع إدارات تحت إشراف وزير التعليم مباشرة .(١٦٠)

سوف نقتصر منها على ما يختص بالتعليم الأساسي وهي :

- *إدارة التعليم الابتدائي والثانوي :*

وهي تشرف على كل ما يخص التعليم الابتدائي والثانوي على المستوى المركزي والمحلي ، كما تقوم أيضاً بالإشراف على التعليم الثانوي

الحرفي (المهني) إلى جانب قيامها بأعمال التشييد والتغيير في المدارس المحلية ، وهي المسئولة عن إعداد الكتب ، ومراجعة المناهج والخطط الدراسية ، وتقييم العاملين في هاتين المرحلتين .[١٦١]

ب ـ على المستوي الإقليمي :

تخضع فيه الإدارة لسيطرة حكم أو سلطة حكومات المحافظات الخاصة بالإدارة التعليمية ، وتكون تحت توجيه وإشراف الوزارة ، وتوجد في كل إدارة تعليمية على مستوي المحافظة ست إدارات فرعية تؤدي وظائفها المشابهة للإدارات العليا على المستوي المركزي .[١٦٢]

سوف نقتصر منها على ما يختص بالتعليم الأساسي في الصين على النحو التالي :[١٦٣]

- ***إدارة التعليم الابتدائي والثانوي :***

مسئولة عن تكامل الأنشطة التعليمية والمناهج الإضافية وتنظيماتها وخاصة منظمات الشباب الشيوعي ، ومنظمة الحرس الأحمر ، ومنظمات صغار الجنود الحمر ، بالإضافة إلى مسئولياتها عن النظام المدرسي وبرامجه التعليمية الرسمية .

إدارة المناهج :

تهتم بعقد اللقاءات المستمرة مع المعلمين في مختلف التخصصات لمناقشة المستوي العلمي والأهداف ، قبل رفع التقارير بها إلى المستوي المركزي في العاصمة بكين .

إدارة شئون الأفراد :

تتولى عملية اختيار الأفراد وإعدادهم للمدارس ، كما تتولي مسئولية قبول الطلاب .

إدارة التمويل والميزانية :

هي المسئولة عن عملية إعداد الميزانية وتوزيعها على المدارس والمؤسسات التعليمية الواقعة في نطاق المحافظة .

وفي الحقيقة . فإن هذه الإدارات المختلفة على مستوي المحافظة لها تأثير على التغيير ، ماعدا دورها في تنفيذ السياسات الموضوعة من قبل الإدارة المركزية .

ج ـ على المستوي المحلي :

تمثله إدارات وأقسام للتعليم ، تخضع لسلطة المحافظة وحكومات المجالس المحلية الخاصة التي تقوم بإدارة المهام التعليمية الخاصة بالمحافظة والمجالس المحلية . وهذه الإدارات والأقسام تكون أيضاً خاضعة لإشراف وتوجيه الإدارات التعليمية المركزية .

والأقسام التعليمية على مستوي المحليات تقدم خدماتها بنفس التصور السابق للإدارات التعليمية على مستوي المحافظة ولكن بدرجة أقل ، كما أن اللجان التعليمية في هذا المستوي مسئولة إداريا عن التعليم الابتدائي والثانوي، كما يوجد هناك إدارة تعليمية مزودة بالمختصين لمسئوليات محددة بهم ، وهذه الإدارات المحلية تنتخب من بينها فرداً لإدارة المدارس الابتدائية المحلية.[١٦٤]

وفي ضوء ما سبق . يتضح أن إدارة التعليم الأساسي في جمهورية الصين الشعبية تتسم بالإدارة المركزية . وهذا يتفق مع رغبة حكومة الصين الشيوعية في تنفيذ سياستها التعليمية الجديدة ، وإعداد الأجيال بالأسلوب الذي يتفق مع أيدولوجيتها .

إدارة وتنظيم مدرسة التعليم الأساسي في الصين :

حدثت العديد من التغيرات أثناء الثمانينات والتسعينات أثرت في العديد من السياسات التعليمية التي بدأت في المطالبة بالتغيير ليس فقط في طرق وأساليب التدريس والمناهج ، بل أيضاً فيما يتعلق بإدارة وتنظيم المدرسة في الصين .[١٦٥]

ومن ثم . أصبح إتباع أسلوب المركزية التقليدية في إدارة المدرسة خاصة مدرسة التعليم الأساسي يؤدي إلى تجاهل الاحتياجات الخاصة للمدرسة لذا قد أصبح هناك توجه نحو اللامركزية بمعني تحول القوة من السلطة المركزية إلى المستوي المدرسي من أجل أن يتم الاستقلال والإدارة الذاتية.[١٦٦] وتماشيا مع الأهداف السابقة ، فإنه يمكن التعرف على إدارة وتنظيم مدرسة التعليم الأساسي في الصين من خلال ما يلي :

أ ــ العمليات الإدارية داخل مدرسة التعليم الأساسي في الصين :

من الأساليب الإدارية المتبعة في مدارس التعليم الأساسي في الصين في هذه الفترة ما يعرف (بمبادأة الإدارة المدرسية The school Management Inititive) وهي إحدى صور الإدارة الذاتية للمدارس ، حيث يهدف هذا الأسلوب إلى خلق ظروف مواتية للمدارس تتمكن خلالها من تطوير تحقيق أهدافها .[١٦٧]

وتتضمن مبادأة الإدارة المدرسية أربع مراحل يمكن إجمالها فيما يلي كما هو واضح في شكل رقم (٧)

١ ــ التحليل البيئي *Environmental Analysis*

تتناول القيادة المدرسية في هذه العملية الفنيات اللازمة لتحليل الموقف المدرسي وتنظيم الأوضاع المواتية لتمكين العاملين بالمدرسة من تحديد المشكلات التي تواجه المدرسة أو متطلباتها ، فضلاً عن جمع المعلومات الخاصة بالعوامل الخارجية والداخلية التي يكون لها تأثير على المدرسة .

٢ ـ التخطيط والهيكلة *Planning and Structuring*

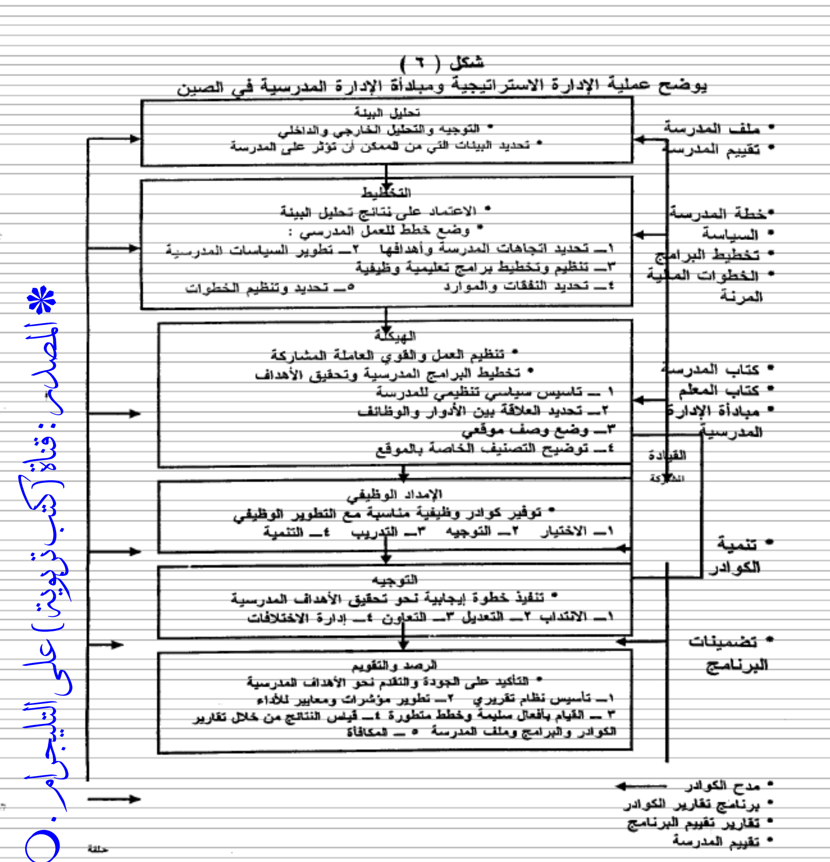
تتناول القيادة المدرسية في هذه العملية تنظيم الموارد المتاحة للعاملين بالمدرسة حتى يتمكنوا من التعليق على نتائج التحليل البيئي السابق ، فضلاً عن تطوير رؤية المدرسة وأهدافها ، وتنظيم البرامج التعليمية للطلاب، ووضع السياسات وترتيب الأدوار لكل فرد في السياق التنظيمي ، على أن تكون واضحة ومناسبة .

٣ ـ الإمداد الوظيفي والتوجيه *Staffing and Directing*

تُزود القيادة المدرسية في هذه العملية العاملين بالمدرسة بالتقنية الحديثة للتنمية المهنية للكوادر ، بالإضافة إلى تنظيم التوجيهات الوظيفية.

شكل (٦)

يوضح عملية الإدارة الاستراتيجية ومبادأة الإدارة المدرسية في الصين



Source : Cheng – Yin Cheong : (op . cit.), P.13 .

والتدريب وبرامج التنمية ، ومناقشة المشكلات واتخاذ القرارات اللازمة التي تساعد على تحقيق الأهداف المدرسية فضلاً عن إتاحة التعامل والاتصال بين العاملين بالمدرسة من خلال شبكة عمل لأعضاء المدرسة .

٤ ــ الرصد والتقويم Monitoring and Evaluating

تساعد القيادة المدرسية في هذه العملية الأعضاء على جمع المعلومات الخاصة بالأداء المدرسي وفقاً لمؤشرات خطة المدرسة وخطة البرنامج وتنمية العاملين بالمدرسة ، فالقيادة تقوم بانتداب أعضاء كفء يقومون بالتقييم الذاتي للمدرسة .

وفي هذا الصدد . تم التوصل إلى عدد من التضمينات الخاصة بمديري مدارس التعليم الأساسي في الصين ، يمكن إيجازها فيما يلي :[١٦٨]

- وضع رؤية مدرسية جديدة وأهداف جديدة لتحقيق جودة التعليم .
- مساعدة الطلاب على التطوير والتعليم بصورة أكثر فاعلية في القرن القادم.
- التوجه نحو القيادة التحولية لتطوير الميكانزمات الخاصة بالإدارة الاستراتيجية في المدارس .
- تتبع الوظائف المتعددة للمدرسة على المستويات المختلفة .

ب ــ الممارسات الإدارية بمدرسة التعليم الأساسي في الصين :

تتحدد الممارسات الإدارية في المدارس تبعاً لطبيعة الأسلوب الإداري المتبع ، والذي يقوم على سبع قيم تنظيمية تتمثل في :[١٦٩]

١ ــ الطابع الرسمي والتحكم Formality and Control

ويشمل :

- ضرورة المتابعة المنظمة لأي خطأ من المعلمين يتنافى مع القواعد الموضوعة .
- أن يحصل المعلمون على الأوامر من خلال جهة أعلي .

٢ ــ المشاركة والتعاون Participation and Collaboration

ويشمل :

- مشاركة المعلمين في عملية صنع القرار داخل المدرسة .
- التعاون بين المدير والمعلمين كشركاء أكثر من مجرد رئيس ومرؤوس .

٣ ــ الزمالة Collegiality

ويشمل :

- تزويد المديرين والمعلمين بالتغذية المرتدة بصورة منتظمة .
- اشتراك المعلمين معاً لتبادل الخبرات والمعارف التي لديهم .

٤ ــ توجه الهدف *Goal Orientation*

ويشمل :

- شرح وإيضاح الأهداف العامة للمدرسة للمعلمين في بداية العام الدراسي
- كتابة خطة يتضح من خلالها الأهداف الخاصة بالمدرسة بصورة مكتوبة.

٥ ــ الاتصال وإجماع الآراء *Communication and Consensus*

ويشمل :

- ضرورة وعي المعلمين بكل ما يتعلق بهم من أمور تخص المدرسة .
- شرح المديرون الأسباب القائمة وراء اتخاذ القرارات المعنية في المدرسة.

٦ ــ التوجه المهني *Proffessional Orientation*

ويشمل :

- تدريب المعلمين وتنميتهم مهنياً على أعلي مستوي .
- تشجيع المديرين المعلمين على وضع الأهداف الخاصة بنموهم المهني .

٧ ــ استقلال المعلم *Teacher Autonomy*

ويشمل :

- الاستقلال لكل قسم بالسياق التنظيمي في المدرسة .
- حرية المعلمين في الاشتراك في العديد من الأنشطة والممارسات المفيدة لهم .

مما سبق . يتضح أن تحقيق مديري المدارس ثقافة إدارية جيدة وفقاً لهذه القيم السبعة المشار إليها ، مهم في أن أسلوب العمل يتسم بالمشاركة أكثر من الرسمية وذلك في الممارسات الإدارية اليومية .

وعلى هذا الأساس . يمكن القول أن النظام الإداري الصيني بناء إداري متكامل العناصر يأخذ بمزايا المركزية واللامركزية ، مع توافر المهارة العالية في تشغيل هذا النظام ، من خلال قيام السلطات المحلية بإدارة المدارس المحلية وتوفير متطلبات العمل فيها ، كما تقع عليها مسئولية تجنيد كل الطاقات والإمكانات لإدارة شئون التعليم ، كما أن السلطات الإقليمية تتولي تطوير المناهج وتهيئة ورصد المبالغ اللازمة وتوزيعها وتعيين المعلمين .

ومن ذلك يري الباحث أن إدارة التعليم بالصين إدارة يسيطر عليها الحزب الشيوعي ، حيث يقوم بالتخطيط ويتابع التنفيذ ، وذلك لضمان تعليم التلاميذ المبادئ الشيوعية ، كما أن أهم ما يميز الإدارة المدرسية في أنها تقوم

على أساس مجالس يُمثل فيها الطلبة والموظفين مع هيئة التدريس ولهم حقوقهم ، وتمتاز بالروح الديمقراطية في حياة الجماعة .

(٤) نموذج جنوب أفريقيا في إدارة مدرسة التعليم الأساسي :

يعتبر عام ١٩٩٤ نقطة تحول كبيرة بالنسبة لدولة جنوب أفريقيا ، وذلك لحدوث الانتخابات القومية التي أدت إلي ترشيح "نيلسون مانديلا" باعتباره أول رئيس جمهورية للبلاد ، ونتج عن ذلك وضع خطة من أجل الإصلاح التعليمي والاجتماعي على حد سواء ، علما بأن الإصلاح الحادث أصبح يسير وفقا للتحول الليبرالي الحادث على الصعيد العالمي ككل .(١٧٠)

السياق العام للدولة :

تعد جنوب أفريقيا من البلاد متوسطة الدخل ، ويبلغ عدد سكانها نحو ٤٣,٣ مليون نسمة وذلك لعام ٢٠٠٠/٢٠٠١ ، حيث يوجد منها ٧٨% سود ، و ١٠% بيض ، و ٩ % ملونين ، وأقل من ٣% هنود . وتقع في الجزء الغربي الجنوبي من قارة أفريقيا وعاصمتها كيب تاون .(١٧١)

أ / هداف التعليم :

يُعتبر عام ١٩٩٥ وعام ١٩٩٦ بما صدر فيهم من قرارات نقطة تحول جوهرية وبداية جديدة لوضع المدارس في جنوب أفريقيا ، فضلاً عن الإقرار بأن كل الأفراد في جميع الأعمار لهم الحق في الحصول على التعليم الأساسي . وفيما يلي أهداف التعليم في جنوب أفريقيا :

المساواة : وذلك نتيجة للتميز بين السود والبيض السائد لفترة طويلة .

الكفاءة : وذلك بسبب نسب ومعدلات التسرب من التعليم التي وصلت إلى حد كبير .

الجودة : نتيجة لتدني مستوي جودة التدريس والتعليم في المدارس .

الفاعلية : نظراً للاستجابة الضعيفة للأداء التعليمي وذلك من جهة التمويل.

الديمقراطية : لتفعيل العمل وإتاحة الفرص للمشاركة حتي من قبل أولياء الأمور .

مكافحة مرض الإيدز والأمية . (١٧٢)

بنية النظام التعليمي :

إن النظام التعليمي القائم في دولة جنوب أفريقيا في هذه الفترة يستوعب ١٢,٥ مليون متعلم ، يمكن تصنيف التعليم الأساسي منها وفقاً لما يلي :

ــ التعليم قبل الابتدائي . Pre-Primary Education

يقتصر هذا النوع من التعليم على مناطق معينة في جنوب أفريقيا ، ويسيطر عليه القطاع غير الحكومي بصورة أكبر ، ويهتم بالأطفال بداية من

سن ثلاث سنوات وحتى دخول المدرسة ، وتخضع هذه المؤسسات الخاصة للسلطات المحلية .[١٧٣]

ـــ التعليم الابتدائي Primary Education

وفقاً للسياسة المتبعة من يناير عام ٢٠٠٠ ، يلتحق الطفل بهذا النوع من التعليم عندما يكمل ست سنوات ، ويُمنع من هم أقل من هذا السن او أكبر من الالتحاق بالمدارس الابتدائية العامة ، ويبلغ معدلات الالتحاق بالتعليم الابتدائي الدراسية من الأول إلى السابع ٨٩% وذلك لعام ١٩٩٧ .

وينقسم التعليم الابتدائي إلى مراحل :

الأولي : تستمر لمدة ثلاث سنوات وتهدف إلى تزويد التلاميذ بأنشطة التعليم الأساسية مثل القراءة والكتابة والحساب ، فضلاً عن تطوير إمكاناتهم اللغوية.

الثانية : تستمر لمدة ثلاث سنوات تالية ، وتهدف إلى تعلم لغة جديدة ، وتتركز الأنشطة التعليمية في القراءة باللغة الأم واللغة الثانية بالإضافة إلى تعلم بعض المهارات مثل أعمال الإبرة والنجارة والسفن .

الثالثة : يلتحق به التلاميذ بعد إتمام مرحلة الإلزامي التي تستمر حتى الصف التاسع وهو كل تعليم يعادل وجود بعض الطلاب في الصف من (١٠إلى ١٢) بما في ذلك المدارس الثانوية المتقدمة وتسمى مرحلة التعليم والتدريب .

- ***مستويات إدارة التعليم الأساسي في جنوب أفريقيا :***

يمكن تناول الإدارة الخاصة بالتعليم الأساسي في جنوب أفريقيا من خلال جانبين :

(١) المستوي الأول (المركزي)[١٧٥] Mocro

يشير هذا المستوي إلى الرؤية العامة للإدارة على مستوي الدولة وعلاقتها بإدارة التعليم الأساسي ، وينظر في هذا النظام إلى أن العملية الإدارية للتعليم الأساسي تعتبر جزء من الاستراتيجية المجتمعية للتنمية للتحكم في النظام التعليمي القائم .

وفي ظل ذلك لا يمكن الفصل بين السياسة الحكودية القائمة في الدولة وبين السياسة التعليمية الإدارية المتبعة ، ويشتمل هذا المستوي على أربع مستويات إدارية هي :

أ ــ على المستوي القومي :

تضع فيه وزارة التعليم في جنوب أفريقيا السياسة والخطة المركزية واتخاذ القرارات الرئيسية لجميع المؤسسات التعليمية نحو تحديد المنهج القومي الذي يتم تدريسه ، وتحديد الميزانية المالية اللازمة لكل مؤسسة .

ب ــ على المستوي الإقليمي :

حيث تنقسم جنوب أفريقيا إلى تسع مقاطعات وتكون الجهات المسئولة عن التعليم في هذه المقاطعات على اتصال بالجهة القومية وتلتزم هذه الجهات بتوزيع الموارد وكذلك الميزانيات المالية المصرح بها للإقليم على جميع المدارس على أن يراعي في ذلك التوزيع العادل .

ج ــ على المستوي المحلي :

يوجد مجالس مدرسية تُضم ممثلين للمدارس أوالوحدات المدرسية وكذلك معلمين وأولياء الأمور ، وتكون هذه المجالس مسئولة عن وضع السياسة على المستوي المدرسي مع مراعاة الصلة القائمة بينها وبين الجهات الأعلى .

د ــ على مستوي المدرسة :

يعتبر مدير المدرسة هو المسئول الرئيسي عن الإدارة المدرسية مع مشاركة كل من المعلمين وأولياء الأمور في هذه العملية.

٢ ــ المستوي الثاني (الوحدة أو المؤسسة) Micro

يشير هذا المستوي إلى الرؤية المؤسسية أو تلك الخاصة بالمدرسة في الإدارة . وفيما يلي التوجهات الإصلاحية لإدارة مدرسة التعليم الأساسي في جنوب أفريقيا [١٧٦] :

- مشاركة أولياء أمور في إدارة المدرسة خاصة المرحلة الابتدائية ، لكونه من العوامل المحفزة لتقدم مستوي الأبناء التعليمي وذلك من خلال مجالس الآباء .
- مشاركة المعلمين في صنع القرار داخل المدارس ، وذلك انطلاقاً من المبدأ الذي يؤكد على أن الأفراد الذين يتأثرون بالقرارات ، يجب أن يشاركوا في صنعه .
- الأسلوب التعاوني في صنع القرارات ، فقد أكدت العديد من الدراسات على أن المدارس الفعالة هي تلك المدارس التي تعتمد في إدارتها على الثقافة التعاونية نحو دراسة كل من نياس NIas وسوسورث South Worth ويومانز Yeomansعام (١٩٩٩) : التي توصلت إلى أن

٩٠% من المعلمين في جنوب أفريقيا من عينة الدراسة قد أوضحوا اتفاق على نظام الإدارة المدرسية المشاركة لتحفيز العمل التعاوني من جهة وإتاحة الفرصة للاستقلال والحرية في العمل من جهة أخري [١٧٧]

- هناك توجه لإعطاء المدارس المزيد من الحرية في إدارة نفقاتها وتعيين الكوادر التي تحتاجها والحصول على الموارد اللازمة بمعني أن يتم السماح لهذه المدارس بقدر كاف من السلطة الذاتية حتى تتمكن من تحديد رؤيتها الذاتية للإدارة مما يسهم في تشجيع الأداء وتحفيزه .
- إعادة تدريب مديري المدارس ، وذلك بسبب النظام المركزي الصارم المتبع في إدارة المدارس ، ويكون الدور الجديد للإدارة المدرسية هو أن يعمل المديرون على النهوض بمدارسهم لتحسين مستواها بما يتوافق مع الضوابط التي وضعتها المدرسة نفسها ، بحيث يتغير التوجه الإداري القائم من النظام المركزي إلى النظام اللامركزي .[١٧٨]

تقييم الأداء الإداري لمدرسة التعليم الأساسي بجنوب أفريقيا :

استبدلت السياسة القائمة على مقاومة العنصرية في فترة وجيزة الاعتماد على أولوية الطريقة بأولوية الأداء الذي يقاس بالنتائج التي تستخدم تقييماً خاصاً ومتميزاً ، ومثل هذا التوجيه في التعليم في جنوب أفريقيا فيما بعد العنصرية ، وسيطرة نظام التدريب على الوضع الرئيسي في الدولة الجديدة .[١٧٩]

السياسة القومية في التقييم الشامل لمدرسة التعليم الأساسي :

عرف الوزير الجديد للتعليم في جنوب أفريقيا (قاد رأسمال) السياسة الوطنية عن التقييم الشامل للمدرسة في يونيو عام ٢٠٠٠ كما يلي :

" تعمل السياسة القومية عن التقييم الشامل للمدرسة على مراقبة فعالة وعملية تقييم ، لتحسين طريقة ومستويات الأداء في المدارس وإعادة الجهود إلى تحسين نوع التعليم ، ومستويات الفرد والأداء الجمعي "[١٨٠]

والمقترحات الجديدة في هذا النهج هي :[١٨١]

- مبادرة المدارس بعملية تقييم ذاتي توفر خلالها كل مدرسة تقديراً لأدائها الجاري في هذا العمل .
- يهدف التقييم الشامل للمدرسة إلى قياس مدي إسهام كل من المعلمين المسئولين والتلاميذ في عمل المدرسة وأدائهم الخاص .
- المدارس محل مسح قبل التقييم بواسطة مشرف لإعداء صورة موجزة على المستوي العام للأداء بالمدرسة .
- يعاد النظر في أداء المدارس وتقييمها عن طريق تقييد خارجي بواسطة أربعة أو ستة مراقبين لمدة يوم أسبوعيا على مدي ثلاثة أو أربعة أسابيع، واضعة نصب عينيها تسع مناطق تمثل أقاليم جنوب أفريقيا .

- مجالات التحكم في التقييم هي :

* الأساس الوظيفي للمدرسة
* القيادة ، الإدارة والاتصالات
* كيفية التدريس وتطور المعلم
* توفر المنهج والموارد
* إنجازات الدارس
* أمن المدرسة (الأمن والنظام)
* البنية التحتية للمدرسة
* الآباء والمجتمع

ويوضح الجدول رقم (٨) نظام تقييم أداء المدارس بجنوب أفريقيا

جدول (٨)

يوضح نظام تقييم أداء المدارس بجنوب أفريقيا

العوامل	الوزن	المؤشرات
الفعالية	%٣٧	معدلات الأداء في اللغة والرياضيات حسب نظام المعلومات والتقييم لنوعية التعليم
عملية التحسين	%٢٨	اختلافات النتائج التي تم الحصول عليها في مجال اللغة والرياضيات
المبادرات أو المبادأة	%٦	النشاطات التعليمية الفنية المنتظمة النشاطات التدريبية الإضافية تشكيل فريق الإدارة الذي يجتمع مرة كل شهر تنظيم العمل في الشبكات مراقبة التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في التعليم كجزء من نشاط التعليم العام
ظروف أفضل للعمل	%٢	تصنيف المدارس على أساس نظام التفتيش في وزارة التعليم
تكافؤ الفرص	%٢٢	نسبة نجاح الطلبة أو انتقالهم إلى الفصل الأعلي نسبة رسوب الطلبة المجموعات المختلطة في حالة العمل الذين هم في سن الإلزام يذهبون إلى المدرسة عدم وجود الممارسات التي تتسم بالتمييز والتفرقة ، والتي تتمثل في الاستبعاد من التسجيل بالمدرسة
تسجيل المدرسين والآباء وأولياء الأمور	%٥	وجود مجلس المدرسين تشكيل جماعات الآباء وأولياء الأمور مشاركة التلاميذ بالمجموعات التي يشكلونها تحديد أهداف للإدارة والتعليم درجة مشاركة الآباء وأولياء الأمور . رغبة الآباء وأولياء الأمور في المساعدة في العملية التعليمية وجهة نظر الآباء وجهة نظر المدرسين

Source : south Africa : 2001 National Plan on Basic Education , Pretoria .

↲ التعليق على النماذج التعليمية السابقة :

لقد عرضنا فيما سبق نماذج تعليمية منتقاه من الدول الأجنبية التي يمثل التقدم العملي والتكنولوجي قاسما مشتركا بينها ، فبعض تلك الدول تمثل مجموعة دول الصفوة التي تمتلك وتنتج وتوزع تكنولوجيا ثورة ما بعد الصناعة بحقولها التكنولوجية المتطورة ، مثل اليابان والبعض الأخر يمثل نماذج تعليمية لدول نامية ، قد بدأنا معاً مسيرة التنمية منذ الخمسينات ، إلا أنها استطاعت بفضل ما لديها من نظم تعليمية جيدة ، أن تخترق الحصار التكنولوجي المضروب حول دول الجنوب النامي ، لتتبوأ الصف الأول بعد دول المركز مشكلة فيما بينها ما يعرف اليوم بمجموعة النمور الآسيوية وعلى رأسها كوريا الجنوبية ، أو تلك التي تعلق أمالا عظيمة على نظمها التعليمية في تحقيق تطلعاتها في حل مشكلاتها الاقتصادية والتنموية لتتبوأ المكانة التي تليق بها ، وبعض منها دول ذات حضارة قديمة وتمثلها الصين .

ومع اختلاف نظم التعليم الخاصة بتلك الدول المختارة ، وهو أمر طبيعي لاختلاف الفكر والثقافة وكذا الممارسات والعادات إلا أن هناك خطوط عامة مشتركة تفرضها طبيعة العصر الذي نعيشه ومتغيراته المتسارعة ، كما ألقينا الضوء عليها وكذلك طبيعة المرحلة التعليمية (التعليم الأساسي) التي تشكل الدراسة سواء من حيث وظيفتها أو إدارة مدرستها ، وهي أمور تشكل فيما بينها خطوط عامة مشتركة بين تلك النظم التعليمية .

وتأسيسا . على ما أظهره الإطار النظري السابق من نتائج تستوجب اختبار صحتها ، فسوف يحاول الباحث من خلال الإطار الميداني الوقوف على الواقع الفعلي لإدارة مدرسة التعليم الأساسي في مصر وما يمكن تحقيقه من خلال وجهة نظر (المديرين ــ النظار ــ الوكلاء) .

المصادر و المراجـــــــع

(١) سيسيليا براسلافسكي : "التحديات والتغييرات الاجتماعية للتعليم في القـرن الواحـد والعشرين" ، مستقبليات ، المجلد (٣١) ، العـدد (٢)، مركـز مطبوعات اليونسكو يونيو ٢٠٠١،القاهرة، ص ١٥٥

(٢) عبد التواب شرف الدين : "التعليم في عصر المعلومات" ، مجلة التربية ، العدد (١٠٥)، السنة الثانية والعشرون ، المؤسسة العالمية للطباعة والنـشر ، قطر، يونيو ١٩٩٩ ، ص ٤٦ .

(3) UNESCO.World Wide Action In Education 2nd Edition ,Paris . UNESCO . 2000. p. 65 .

(٤) شاكر محمد فتحي ، وآخرون : " تطبيقات عالمية معاصرة لمنظومة إعداد المعلم فـي ضوء ثورة المعلومات" ، كليات التربية في الوطن العربي فـي عالم متغير ، المؤتمر السنوي من ٢٣ـ٢٥ ينـاير ، ١٩٩٣ ، الجزء (٢) ، المجموعة الأولي ، الجمعية المـصرية للتربيـة المقارنة والإدارة التعليمية ، القاهرة ، ١٩٩٣ ، ص ١٩٩ .

(٥) حامد عمار : "من قضايا الأزمة التربوية ، وجهة نظر" ، دراسـات فـي التربيـة ، مركز ابن خلدون للدراسات الإنسانية ، القاهرة ، ١٩٩٢،ص ٨

(٦) سعاد جودت ، إبراهيم عبد الله محمد ، "المنهج المدرسي في القرن الحادي عشر" ، ط٣ ، مكتبة الفلاح ، الكويت ، ١٩٩٧ ، ص ٢٤٤ .

(٧) وزارة التربية والتعليم : "التكنولوجيا وسيلة لتطوير التعليم في القرن (٢١) ، الأبعاد الكاملة للثورة التكنولوجيا لتطوير التعليم في مصر" ، مركـز التطوير التكنولوجي ، القاهرة ، أكتوبر ١٩٩٦ ، ص ٣٧ .

(٨) محمد أحمد إسماعيل : "دور الجامعات الخاصـة بمـصر فـي تلبيـة الاحتياجـات المجتمعية الحالية والمـستقبلية" ، رسـالة دكتـوراه ، غيـر منشورة، كلية البنات ، جامعـة عـين شـمس ، ٢٠٠٠ ، ص ١٠٣.

(٩) الفن توفلر : "حضارة الموجة الثالثة" ، ترجمة عصام الشيخ قاسم ، الدار الجماهيرية الليبية للنشر ،مصراتة، ليبيا، ١٩٩٠ ، ص ٢٧٤ .

(10) Aenry T. Ingle, " **Cutting Edge Developments in Education Technology: Prospects for the Immediate Future**", In: James W. Brown (ED), Trends in Instructional Technology, USA: Syracuse University, 2001, P. 13 .

(١١) حسين كامل بهاء الدين : "محاضرة التعليم ومستقبل مصر في افتتاح الموسم الثقافي لجامعة عين شمس" ، مطابع روزاليوسف الجديدة ، القاهرة ، ١٩٩٦ ، ص ٨ .

(١٢) المجالس القومية المتخصصة : "سياسة التعليم الجامعي" ، مبادئ ودراسات وتوصيات ، القاهرة ، المركز العربي للبحث والنشر ، القاهرة ، ١٩٩٩ ، ص ١٨٦ .

(١٣) دون ديفيز : التعليم والعالم العربي ــ تحديات الألفية الثالثة ، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية ، أبو ظبي ، الإمارات العربية المتحدة ، ٢٠٠٠ ، ص ٦٣ .

(١٤) جبرائيل بشارة : "تكوين المعلم العربي والثورة التكنولوجية "، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع ، بيروت ، ١٩٨٦ م ، ص ١٤ .

(١٥) ألفن وهايدي توفلر ، "نحو بناء حضارة جديدة" ، مرجع سابق ، ١٩٩٥ م ، ص ٣.

(16) Martin Libicki": The Emerging Primacy Of Information " Orbis , Vol. 40, No.2;Spring 1996 . p . 9

(١٧) فؤاد مرسي : "الرأسمالية تجدد نفسها" ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد (١٤٧) ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، ١٩٩٠ م ، ص ٣٧ .

(١٨) محمد عزت عبد الموجود : "أمريكا عام ٢٠٠٠ ،استراتيجية للتربية" ، مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ،فبراير ٢٠٠١ ، ص ص ٣٥ ــ ٣٦ .

(١٩)عبد الفتاح جلال : "تجديد العملية التعليمية في جامعة المستقبل" ، مجلة العلوم التربوية ،مجلد (١) ،عدد(١) ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة ، ١٩٩٣، ص ٢٦ .

(20) Adrian F . Ashman & Robert N.F. Conway : Using Cognitive Methods In The Classroom , London RouttLedge 2000 P. 2 .

(٢١) جاميسون مكنزاي : "إحداث التغيير في التربية وإعداد المدارس للمستقبل" ، عرض محمد أحمد سليم ، مجلة مستقبل التربية العربية،المجلد(٢)،العدد(١)، مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية،القاهرة،١٩٩٦ م،ص٢٦٧.

(22) Beverly Beel and John Gilber :Teacher Development . Model from Science Education , London , Eolner Press , 2001, P. 144 .

(٢٣) وزارة التربية والتعليم : "التكنولوجيا وسيلة لتطوير التعليم في القرن (٢١) ، الأبعاد الكاملة للثورة التكنولوجية لتطوير التعليم في مصر" ، مكتب الوزير ، القاهرة ، ١٩٩٧ ، ص ٣٧ .

(24) Rodderick C. H. Sims . : (24)" Computer – Based Training And Education : An Australian prespective", Educational Technology , Vol . 33 , No.9,Sept.1993, P. 12.

(25) Adrian . F . Ashman & Robert : OP . Cit . P . 3 .

(26) Carol Carrier and Allen Glenn :"Status and Challenge of Technology Training for Teachers" in : Theadore M. Shlecher , (Ed.) , Problems and promises of Computer- Based Training , (U.S.A., Ablex Publishing Corporation, 1991) , p. 77 .

(27) Miriam Ben – Peretzs : " When Teaching Changes, can Teacher Education be for Prospects Quarterly Review of Comparotive Education ", Vol. XXX , No.2, June-2000. P. 217 .

(28) J.G. Campione . A. L.Brown: Guided Discovery in Communities of Learners in : McGilly. K.,ed. Classroom Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice Cambridge , MA. Mit press , 1996, P. 229 .

(29) Wayne K. Hoy : Teacher Efficancy : its meaning and measure Review of Educational Research : NO. 2 Vol. 68, Summer 1998, American Educational Research , Association , Washington , 1998 , P. 239 .

(٣٠) خوسيه جوالكين برونر : "العولمة والثورة التكنولوجيــة" ، مجلــة مــستقبليات ، المجلد (٣١) ، العدد (٢) ، مركز مطبوعات اليونسكو ، يونيــو ٢٠٠١، القاهرة ، ص ١٧٥ .

(٣١) محمد كتش : "فلسفة إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة" ، مركز الكتــاب للنشر ، القاهرة ، ٢٠٠١ ، ص ١٨٧ .

(٣٢) المعهد العربي للتخطيط :"اجتماع خبراء حــول التكنولوجيــا والتنميــة"،(٢ – ٤ مارس)،الكويت،١٩٨٧،ص ٥

(٣٣) رضا أحمد إبراهيم:"التعليم الأساسي في دول العالم الثالث"، ط (٣)، القاهرة ، دون ناشر ، ١٩٨٥ ، ص ١٤ .

(٣٤) عيد أبو المعاطي إبراهيم :" اتجاهات تطوير مناهج العلوم فــي القــرن الحــادي والعشرين"، صحيفة التربية ، العدد الرابــع ، القــاهرة، مــايو ٢٠٠١ ، ص ٥ .

(٣٥) فؤاد مرسي : "الرأسمالية تجدد نفسها" ، مرجع سابق ، ص ٣٧ .

(٣٦) ضياء الدين زاهر : "القيم والمستقبل ... دعوة للتأمل"، مجلة مستقبل التربيــة ، المجلد الأول ، العدد الثاني ، مركز ابــن خلــدون للدراســات الإنمائية مع جامعة حلوان ، القاهرة، أبريل ١٩٩٥ ، ص ١٤ .

(٣٧) فؤاد مرسي : "الرأسمالية تجدد نفسها" ، مرجع سابق ، ص ٣٧ .

(38) Hedley Bear & Richard Slaughter : Education for Twenty First Century , OP.Cit , PP. 65 – 67 .

(٣٩) عبد الغني عبود وآخرون :"التعليم في المرحلة الأولى واتجاهات تطويره"، مكتبة النهضة المصرية ،القاهرة ، ١٩٩٤، ص ١٠٣ .

(٤٠) ضياء الدين زاهر:"تعليم الكبار – منظور استراتيجي" ، دار سعاد الصباح، القاهرة،١٩٩٣، ص ص ٥ – ٩.

(٤١) علي الدين هلال:"التحولات العالمية المعاصرة، وأثرها على مستقبل التعليم في الوطن العربي" ، مرجع سابق، ١٩٩٤ ، ص ٧ .

(٤٢) فرانك كليسن : ثورة الأنفوميديا "الوسائط المعلوماتية وكيف تغير عالمنا وحياتك"، ترجمة حسام الدين زكريا، مجلة عالم المعرفة ، الكويت ، عدد ٢٥٣ ، يناير ٢٠٠٠ ، ص ١٧ .

(٤٣) أحمد إسماعيل حجي :"التعليم في مصر،ماضيه وحاضره ومستقبله" ،مرجع سابق ، ص٤٤ .

(٤٤) شاكر محمد فتحي وآخرون :"تطبيقات عالمية معاصرة لمنظومة إعداد المعلم في ضوء ثورة المعلومات" ، مرجع سابق ، ص ١١٣ .

(٤٥) المجالس القومية المتخصصة : تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا : "الدورة التاسعة عشرة" ، القاهرة ، ١٩٩٢ ، ص ١٥٦ .

(46) Heroshi Kida: Education Administration in Japan, in Comparative Education "Education in Japan, special No. Vol. 22 . No.1 Journals Oxford Ltd. 1996. P. 42.

(٤٧) حسين كامل بهاء الدين :"الوطنية في عالم بلا هوية ، تحديات العولمة"، دار المعارف ، القاهرة ، ٢٠٠٠، ص٢٨.

(48) G. Landsheere.:Innovation in Western School:Teacher Training and Innovation. proceedings of the International Conference , Hungary, 1996, Vol.1 Mc Graw Hill P. 95 . (49) S. Szyliowicz , Joseph, : Technology and the Nation State, the overview, in Szyliowicz, ed ., Technology and International Relations , New York, Mc Graw Hill , 1991 , P. 1 .

(50) Arther E. Wise : Technology & the New Professional Teacher : Preparaing for the 21st Century , 1997 .

http:// www . ed . gov/ technology / plan / RAND / Teacher . html .

(٥١) سعد الدين إبراهيم : "الأبعاد الثقافية للنظام العالمي الجديد ، عالم الغد عالم واحد أم عوالم متعددة "، مرجع سابق ، ١٩٩١ ، ص ١٥٧ .

(٥٢) محمد إبراهيم المنوفي : "التعليم المصري وتحديات العولمة"، مجلة التربية المعاصرة ، عدد (٤٦) ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، ١٩٩٩ ، ص ١٥٣ .

(٥٣) بيل جيتس : "المعلوماتية بعد الإنترنت" ، ترجمة عبد السلام رضوان ، مجلة عالم المعرفة ، العدد (٣١) ، المجلس الوطني للفنون والآداب ، الكويت ، ١٩٩٨ ، ص ٩ .

(٥٤) إسماعيل صبري عبد الله :"الكوكبة الرأسمالية العالمية في مرحلة ما بعد الإمبريالية"، مجلة المستقبل العربي، السنة العشرون ، العدد ٢٢٢، بيروت ، أغسطس ١٩٩٧ ، ص ٥ .

(٥٥) فؤاد أبو حطب:"العولمة والتعليم بين عولمة التعليم وتعليم العولمة"، المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر : العولمة ومناهج التعليم ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، مركز تطوير التعليم ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ديسمبر ١٩٩٩ ، ص ٣ .

(٥٦) فؤاد أبو حطب ، المرجع السابق ، ص ٤ .

(٥٧) محمد أمين المفتي:"توجهات مقترحة في تخطيط المناهج لمواجهة العولمة"، المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر ، مركز تطوير التعليم الجامعي ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ديسمبر ١٩٩٩ ،ص ص ٨٩ــ ٩٠ .

(٥٨) طلال عتريس :"الهوية الثقافية في مواجهة العولمة" ، مجلة المعلومات الدولية، السنة السادسة ، العدد (٥٨) ، سوريا ، خريف ١٩٩٨ ، ص ٨٨.

(٥٩) دون ديفيز : التعليم والعالم العربي ــ تحديات الألفية الثالثة ، مرجع سابق ، ص٨١.

(٦٠) سعيد النجار : الحقوق الأساسية للبلدان النامية في ظل الجات ومنظمة التجارة العالمية ، اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا ، الأمم المتحدة ، ١٩٩٩ ، ص ٢٥١ .

(٦١) السيد ياسين : "العولمة والطريق الثالث" ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ٢٠٠٠ ، ص ١٥ .

(62) Philip W. Jones : Globalization and International is M: Democratic prospects for World Education , Comparative Education , Vol34 , NO. 2 , 1998 , P. 144 .

(٦٣) هانس بيتر مارتن وهارولد شومان : فخ العولمة ، ترجمة عدنان عباس علي ، عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، أغسطس ٢٠٠٣ ، الكويت ، ص ٣٦ .

(٦٤) إبراهيم أحمد إبراهيم حسين : "التفاعل الثقافي وبعض إيجابيات العولمة" ، المؤتمر السنوي الخامس عشر لقسم أصول التربية ، العولمة ونظام التعليم في الوطن العربي " رؤية مستقبلية " ١٢ ــ ١٣ ديسمبر ١٩٩٨ ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ١٩٩٨ ، ص ١٧٦ .

(٦٥) بلاجوفيست سيندوف:"نحو حكمة شاملة في عصر نظم الترقيم والاتصالات"، ترجمة إبراهيم شبكة، مستقبليات ، المجلد (٢٧) ، العدد (٣) ، مركز مطبوعات اليونسكو ، القاهرة ، سبتمبر ١٩٩٧ ، ص ٤٦٣ .

(٦٦) إبراهيم العيسوي : الجات وأخواتها ــ النظام الجديد للتجارة العالمية ومستقبل التنمية العربية ، دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ١٩٩٥ ، ص ١٣٨ .

(٦٧) نبيل على : "العرب وعصر المعلومات" ، مجلة عالم المعرفة ، العدد (٢٦٥) ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، يناير ٢٠٠١ ، ص ٣٥ .

(٦٨) مني مؤتمن عماد الدين : "إدارة التغيير" ، مركز التدريب التربوي ، وزارة التربية والتعليم ، عمان ، الأردن ، ١٩٩٣ ، ص ٧٠ .

(٦٩) محمود عبد الفضيل : " مصر ورياح العولمة " ، كتاب الهلال ،العدد (٥٨٥) ، القاهرة ، ديسمبر ، ١٩٩٩ ، ص ٢٦٤

(٧٠) عادل مهران :"برامج إعداد معلم التعليم الصناعي " دراسة تقويمية " ، المؤتمر السنوي الثامن للتعليم والتدريب في الوطن العربي في عصر العولمة ، ٣ ــ ٤ يوليو، مجلد ٢ ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، القاهرة ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٤٣ .

(٧١) أحمد ربيع عبد الحميد :"التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة" ، مجلة البحوث التربوية النفسية ، عدد ٨٨ ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، فبراير ٢٠٠٠ ، ص ص ١٦٤ ــ ١٦٥ .

(٧٢) حامد عمار :"تنمية التعليم ضرورة لمواجهة العولمة" ، دار جهاد للطباعة والنشر والتوزيع ، ١٩٩٩ القاهرة ، ص ٦٨ .

(٧٤) فايز مراد مينا : "مناهج التعليم في الوطن العربي بين الجمود والتجديدات" ، القاهرة ، مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية ، دار الصباح ، ١٩٩٩ ، ص ٧ .

(٧٥) إبراهام يوجييف : "تدريب المعلمين أثناء الخدمة داخل المدارس في الدول النامية والدول الصناعية من منظور مقارن"، مستقبليات ، المجلد السابع والعشرين ، العدد (١)، مطبوعات اليونسكو ، القاهرة ١٩٩٧ ، ص ١٤٩ .

(٧٦) ميخائيل توشمان وفيليب اندروسون : " إدارة الابتكـــار الاســـتراتيجي والتغييـــر"، عرض: محمد رؤوف حامد ، المكتبة الأكاديمية ، القاهرة ، ٢٠٠٠، ص ٤١ .

(77) Blight, D., et.al. : The Globalization of Higher Education, in : peter Scott (ED.) , Higher Education Re- Formed, New Millennium Series, Falmer Press, London, 2000, PP. 95 – 113 .

(78) Davis, S.,ε Gruppy, N.: Globalization and Educational Reforms in Anglo-American Democraties, in : Comparative Education Review, Vol. 41, No. 4 Novemer 1997, pp. 435-459 .

(٧٩) نجدة إبراهيم سليمان : الاتجاهات الجديدة في الإدارة التعليمية المحلية في بعـض الدول المتقدمة ، مجلة العلوم التربوية ، العـــدد العاشـــر ، إبريـــل ١٩٩٨ ، القاهرة ، ٢٧٧ .

(80) Mackimon. D,et.al., :" **Education in the UK, Facts & Figures**", 2nd , London : Hodder & Stoughton in associotion with the open university, 2002), P. 47 .

(٨١) مكتب التربية العربية لدول الخليج : " آليات التخطيط الشامل للإصلاح التعليمـــي"، وثيقة تعليمية عن الولايات المتحدة الأمريكية ، ترجمة : بدر الديب ، الرياض ، ١٩٩٢ ، ص ص ٣٨ و ٧٧ .

(81) Esther Ho,S. (et.al.) Educational Decentraization in South Annual Meeting of American Educational Research-China,Association,San Digo,U.S.A.April, 1998 , P. 161 .

(82) Gustafsson, G.&Lidstrom , a. :"Redefining the Concept of Educational Equality through Decenthalization," Judith D. Chapman (Et.al) The Reconstrution of Education, Cassel, London, 1996, PP. 149 – 159 .

(85) Ferrer Ferran :" Teachers and Management in European Education Systems," Prospects, Vol. 26, No. 3, September 1992, pp. 543, 545 .

(86) Hedley Beare and Richard Slaughtr : Education For The Tweinty First Century, New York, Rutledge, 1993, P.154 .

(٨٧) عبد الفتاح إبراهيم تركي : " تربية ما بعد الحداثة " ، المحروسة للطباعة والنشر ، القاهرة ، ٢٠٠٠، ص ١٢.

(88) Dahi Gald, Jens and et,al : Quality Management Practies a Comprative Stady between East and West , Inernational Journal Of Quality & Reliability Management, Vol. 15, No. 82, 1998, P. 61 .

(٨٩) بيتر . ف . داركر : "**الإدارة للمستقبل ــ التسعينات وما بعدها**" ، ترجمة صليب بطرس ، الدار الدولية للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ١٩٩٥ ، ص ٨٨ .

(٩٠) وليام جلاسر :"**إدارة المدرسة الحديثة ، مدرسة الجودة ، فن إدارة التلاميذ بدون إكراه** "، ترجمة فايزة حكيم ، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية ، القاهرة ، ٢٠٠٠ ، ص ١٦٧ .

(٩١) أمين محمد النبوي : "**مجتمع ما بعد الحداثة وإعادة هندسة بنية الإدارة المدرسية في الوطن العربي**" ، مجلة التربية والتنمية ، العدد ١٣ ، مارس ١٩٩٨ ، القاهرة ، ص ٥٢ .

(٩٢) مكتب التربية العربي لدول الخليج : **الإصلاح التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية** ، إعداد مجموعة الدراسات اليابانية ، ترجمة ونشر مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ، ١٩٩٨ ، ص ٧ .

(٩٣) أنطوان زحلان وآخرون : **مستقبل النظام العالمي وتجارب تطوير التعليم** ، تحرير سعد الدين إبراهيم ، منتدي الفكر العربي ، عمان ، الأردن ، ١٩٩٩، ص ١٧٠ .

(٩٤) برنامج الأمم المتحدة الإنمائي : **تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٦** ، مطبعة جامعة أكسفورد ، نيويورك ، ١٩٩٦ ، ص ٨٠ .

(95) Ministry of Education : Education Development in Korea 1994 – 1996 , The 45 session of the International Confernce on Education, Geneva, 2000 , PP. 24-28 .

(96) National Institute of Educational Research and Training : Education In Korea 1991 – 1992, Ministry of Education, Seoul, 1992, P. 48

(97) Ministry of Education : Education Reform for New Education System, Summary Report Seaul, 1999, PP.33-34 .

٩٨) نيفين توفيق منير : **التعليم والبحث والتطوير والبيئة في كوريا الجنوبية** ــ تنمية بشرية أم تنمية الموارد البشرية ، النموذج الكوري للتنمية وإمكانية الاستفادة منه ، المؤتمر السنوي الأول للدراسات الآسيوية ، مركز الدراسات الآسيوية ، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ، جامعة القاهرة، ١٢ــ١٤ ديسمبر ،١٩٩٥، ص ١٥ .

(99) Yoo, Hyung Jin Republic of Korea, In T. Neville Postlethwalte (Ed.) , The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education; Pergamom Press, Oxford, 1996 .

(١٠٠) مصطفي محمد موسي : **التنظيم الإداري بين المركزية واللامركزية** ــ دراسة مقارنة بين النظام الإسلامي منذ الهجرة إلى نهاية العصر العباسي ــ وبين مصر والمملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية

وإنجلترا وفرنسا واليابان والإتحاد السوفيتي وبولندا ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٩٢ ، ص ٢١ .

(101) The Korea National Commission for UNESCO ; Educational Development In Korea 1988-1990, The 12 nd session of The International Conferences On Education, Ministry of Education, Seoul, 1990, P. 27 .

(١٠٢) فائقة الصالح : **التعليم في كوريا** ، سلسلة نظم التعليم في العالم ، عدد ٣٤ ، إدارة الخطط والبرمجة ، وزارة التربية والتعليم ، البحرين ، أكتوبر ١٩٩٥ ، ص ٢ .

(103) Yoo Hgung Jin : op cit., P. 427 .

(104) Kim , Jin Eun : South Korea In George Thomas Kurian (E . d) , World Education Encyclopedia , Vol. 2, Facts on File Publication, New York, 1998, P.767

(105) Kim , Jon Jchol: Education and development – Some Essays and Thoughts on Korea Education , University Press, Seoul, 1995, P.4 .

(106) National Institute of Educational Research and Training : Education In Korea 1991 – 1992 , Op. cit, P. 10 – 12 .

(107) Korean Overseas Information Service : Education Korea Background Series, Korean Information Service, Seoul, 1999, P. 73 .

(١٠٨) فائقة الصالح : **التعليم في كوريا** ، مرجع سابق ، ص ٢ .

(109) Kim Jon Jchol : op. cit, P. 4 .

(110) Kim Jim Eun : op. cit , P. 768 .

(111) Yoo Hyung : op. cit, P 428

(112) Kim Jim Eun : op. cit , P. 768 .

(١١٣) فائقة الصالح : **التعليم في كوريا** ، مرجع سابق ، ص ٣ .

(115) National Institute of Educational Research and Training : Education in Korea 1991 – 1992 , op. cit , P. 40 .

(116) Ibid, P.18 .

(117) Kim Jon Gchol : op. cit, P. 4 .

(١١٨) نيفين توفيق منير : **التعليم والبحث والتطوير والبيئة في كوريا الجنوبية** ، مرجع سابق ، ص ١٣ .

(119) Insook, Jeang . J. Michael Armer : State , class and Expansion of Education In South Korea – A General Mooler, Comparative Education

Review , Vol. 38 , No. 4 , The Comparative and International Education Society , Chicago , Nov. 1999 , P.536 .

(١٢٠) دار النشر المتحدة : اليابان بلاد الشمس المشرقة ، طوكيو ، ١٩٨٥ ، ص ٥٩ .

(121) Ellingtan, L., : Education In The Japanese Life Cycle , Implications for the United States, New York , The Edwin Mellen Press, 2000, P. 32 .

(١٢٢) محمد عبد القادر حاتم : التعليم في اليابان ، المحور الأساسي للنهضة اليابانية ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٩٧ ، ص ٧٧ .

(١٢٣) عبد الفتاح محمد شبانة : اليابان ـــ العادات والتقاليد وإدمان التفوق ، مكتبة مدبولي ، القاهرة ، ١٩٩٦ ، ص ٤١ .

(124) Ministry of Education ; Science , sport And Culture : Statical A Bstract of Education , Science, and Culture, The Ministry, Tokyo, 1993 , P.8

(125) Ryawatamade 2000 : EFA2000 Assmeut, http . // www . 2. une sco org / wef / country Reparts / Region . Html. PP. 6 : 8 .

(١٢٦) محمد عبد القادر حاتم : التعليم في اليابان ، مرجع سابق ، ص ٨٠ .

(١٢٧) باترك سميث : اليابان رؤية جديدة ، ترجمة : سعد زهران ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، عالم المعرفة ، الكويت ، ٢٠٠١ ، ص ١٠٣ .

(128) The International Society For Educational : The Japan of Today , Inc, Tokyo, 1988, P. 92 .

(129) Scientific Education And Council : Cooperation System Between Vocational Secondary School And Local Communities, Japan, 1999, PP. 2 – 3 .

(130) Gory H. Tsachimachi : Education Reform In Post War Japan , Universityof Tokyo, Tokyo, 1995, P. 276 .

(١٣١) عبد الغني عبود : التربية المقارنة والألفية الثالثة ، مرجع سابق ، ص ٣٩٠ .

(١٣٢) روبوت ليستما وآخرون : التعليم في اليابان ، ترجمة سعد عبد الرحمن وحسن حمدي الطويجي ، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية ، الكويت، ١٩٨٧ ، ص ٢٧ .

(133) Ministry Of Education, Science, Sport, And Culture : op. cit, P.51 .

(134) Gory H. Tsuchinarchi : op. cit, P. 268 .

(١٣٥) أحمد إبراهيم أحمد : دراسات في التربية المقارنة ونظم التعليم من منظور إداري، مكتبة المعارف الحديثة ، الإسكندرية ، ٢٠٠٠ ، ص ٣٣٦ .

(135) Ministry of Education, Science, sport and culture : out line of Education in Japan, Government of Japan , Tokyo, 1989, P.53

(136) Tokyo Metropolitan Kuramae high school : school handbook , Tokyo, TMKHS, 1996, PP. 1 – 2 .

(١٣٧) عبد الجواد بكر : **نظم التعليم والشخصية القومية في أندونسيا واليابان** ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة ، ١٩٩٩ ، ص ١٣٢ .

(١٣٨) روبرت ليستما وأخرون : **التعليم في اليابان** ، مرجع سابق ، ص ١٠٥ .

(١٣٩) نجم الثاقب خان : **دروس من اليابان للشرق الأوسط** ، مطابع الأهرام التجارية ، مؤسسة الأهرام ، القاهرة ، ١٩٩٣ ، ص ٦٣ .

(١٤٠) فيليب اتكنسون : **إدارة الجودة الشاملة ــ التغيير الثقافي الأساسي الصحيح لإدارة الجودة الشاملة** ، تعريب : عبد الفتاح السيد النعماني ، مراجعة : عبد الرحمن توفيق ، مركز الخبرات المهنية للإدارة (بميك) ، القاهرة ، ١٩٩٦ ، ص ١١٣ .

(141) Millikan, R.: Total Quality Forum, IV, Circnati,OH,November11, 1992,P.11 .

(١٤٢) إبراهيم عبد الله المنيف : **استراتيجية الإدارة اليابانية** ، ط١ ، مكتبة العبيكان ، الرياض ، المملكة العربية السعودية ، ١٩٩٦ ، ص ٢١ .

(143) White, M. : The Japanese Education challenge. A commitment to children, The Free Press, New York, 1994 , P.115 .

(144) Ishkiawa, S. and Morita, A. : The Japanese that can say No, Simon and Shuster, London, 1991, P. 37 .

(١٤٥) فريد عبد الفتاح زين الدين : **فن الإدارة اليابانية** ــ حلقات الجودة "المفهوم والتطبيق" ، د.ت، ١٩٩٨ ، ص ص ٩٥ ، ٩٦ .

(146) R.H. Dave (et.al.) : Learning strategies for post-literacy and continuing education in China, India, Nepal, Thailand and Vietnam, (Germany, Hamburg, UNESCO Institute for Education. 1986) . P. 4 .

(١٤٧) بيومي محمد ضحاوي : **التربية المقارنة ونظم التعليم** ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٨ ، ص ٣٠٤ .

(148) China State, Education commission : the Development and Reform of education in China 1995 – 1996, a Report Presented to the International coference on education 15th session , Geneva, 1996, PP. 14 - 15 .

(149) Keith M. Lewin& Wang Ying Jie : Implements Of Basic Education In China Progress And Prospects In Rich , Poor And National Minority Areas, Paris , UNESCO, International Institute For Educational Planning , 1994 , P.18 .

(150) Over View of the education system in China : from http : // www . Personal . Ksu. Edu / dbski / publication / over View, 31/12/2004 . P. 2 .

(151) Department of Epreign Affairs of state Education Commission; General survey of education in China ,Beiying Normal University Press,1997, PP.2,3.

(152) Teng Teng, : People's Republic of China : System of Education . In The International Encyclopedia of Education , Vol. 12 , 1998 , P. 730 .

(153) Ministry of Education : A brief Account of Education In The People Republic of China, Bejing, 2000, p. 21 .

(154) China State, Education Commission : op. cit. PP. 15 , 16 .

(155) Brief Intro : from htt : // www . Travel China Guide . com / Intro / education , 2004 .

(156) Keith M. Lewin & Wang Yong Jie : op. cit. P. 6 .

(١٥٧) عبد الغني عبود : الأيديولوجيا والتربية . مدخل الدراسة التربية المقارنة ، ط٤، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٩٠ ، ص ٢٨٥ .

(158) Don Adams : Education and Modernization in ASIA , California A ddison Wesley Publishing Company , 1990 , P. 148 .

(١٥٩) نبيل سعد خليل : دراسة تحليلية لنظام التعليم في جمهورية الصين الشعبية وعلاقته بالشخصية القومية والتنمية ، دار محسن للطباعة ، أسيوط ، ١٩٩٢ ، ص ٦٩ .

(١٦٠) محسن أحمد الخضيري : الإدارة في دول النمور الأسيوية ، ايتراك للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ١٩٩٦ ، ص ١٤٧ .

(١٦١) فرغلي جاد أحمد : نظام التعليم في الصين ــ التجربة والدروس المستفادة ، ط١ ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٨٩ ، ص ١٤٧ .

(١٦٢) ب . ج . تيلاك : تأثير التصحيح الهيكلي على التعليم : استعراض التجربة الأسيوية ، مستقبليات ، المجلد السابع والعشرون ، العدد الأول ، مطبوعات اليونسكو ، مارس ١٩٩٧ ، القاهرة ، ص ١٠٦.

(163) Wang . Xingbao (t . al.), Study In China, op. cit., PP. 11-16 .

(164) Department of International Cooperation, Exchanges Ministry of Education : Survey of Education In China From 1998 to 1999 , Beijing , 1998 , P. 18 .

(165) Pang – Nicholas & Sun-Keung : What we Know and How we Know it, A Preliminary Study of Management Practices of High Schools in Shang hai the Chinese university of Hog Kong, 2004 , P. 10

(166) Adele-Gordon & Qiong-Weng : Education in Rural Areos of China and South Africa, Comparative Perspectives on Policy and Education Management, International Research and Trdiniy center for Rural Education, Nanjing , Chaina , 2003, P. 6 .

(167) Cheng-Yin Cheang :The Transformational Leadership for school effectiveness and Development in the New Century, Theacntre for Research and Development The Hong Kong, Institute of Education, China, 2004, PP. 10, 15.

(169) Yue-Xiaodang : On features of Implementation of the Whole School Approach to Guidance, New Horizons in Education , Journal of Education, N. 32, Hong Kong Teachers Association , China, 2003 , P. 14 .

(169) Cheung Wing-Ming : Hong Kong Teachers Association, New Horizonz in Education , Journal of Education , N. 36 . China, 2002 , PP. 65-70 .

(170) Jansem-Janathem & Taylar Nick : Educational Change in South Africa 1994 – 2003 , Case Studies in Liarg-Scale Education Reform, Educational Reform and Management Publication Series , Vol. 11, No. 1, World Bank, South Africa October , 2003 , P. 3 .

(171) Ibid : PP. 7 , 22

(172) Department of Education :The National Policy on Whole School Evalyution, 31 August, Covrnment Gazette (pretorio), Vol. 423, No. 21639 , South Africa , 2000 .

(173) Crouch, Luis and Henry F. Healay : Education Reform Support, USA ID , Washington D.C, 1997, P. 25 .

(174) South African Consultate General : Education From, http : // www. South Africa – New York . net / consultate / education. Htm . 26/12/2004 .

(175) Barron- Fred & Crassley-Michael : Policy Perspectives on Education Governance in South Africa, A critique . Educational Management and Policy, Research , theroy and Practice in South Africa, cntere For International Studies in Education , England, 2003, PP. 48, 54 .

(176) Smith. Dickie & Jahnson-Dallid : Thee Efficacy of Paired Reading in South Africa APrimary Schools, op. cit. P. 60 .

(177) Poo-Baotile & Hoyle-Eric : Teacher Involvement in school Decision-making in South Africa , op. cit. , P. 71 .

(178) Tsukudu-Phuti & Taylar-Pater : Management Development Support for Head Teachers of Primary school in South Africa op. cit., P. 110 .

(179) Jahnson-David : Education Management and Policy , Research, Theory and Practice in South Africa , Centers for International Studies in Education, England, 2003, P. 21 .

(180) Jansan-J.D., Christie : Changing Curriculun , Studies in outcomes Basd education in South Africa, Cape Town , South Africa, Juta Academic Publishers , 2004 , PP. 161, 164 .

(١٨١) جوناثان د. يانسن : حول سياسات الأداء في مجال التعليم بجنوب أفريقيا ، مجلة مستقبليات ، المجلد (٣١) ، العدد (٤) ، مطبوعـات اليونـسكو ، ديسمبر ٢٠٠١، القاهرة ، ص ٦٩٥ ، ٦٩٦ .

الفهــرس

تم بحمد الله

مع تحيات

دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر

تليفاكس: ٥٢٧٤٤٣٨ – الإسكندرية